الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالتشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة

إيناس فتحي كامل أحمد نصر
مدرس مساعد بقسم الصحة النفسية
كلية التربية–جامعة الفيوم

محمد عبدالتواب أبو النور
أستاذ الصحة النفسية
وعميد كلية التربية سابقا–جامعة الفيوم

محمد محمود حسانين هليل
مدرس الصحة النفسية المتفرغ
كلية التربية–جامعة الفيوم

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والتشوهات المعرفية، والعلاقة بين الاحتراق الأكاديمي وأنماط التشوهات المعرفية، وإسهام التشوهات المعرفية في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. وقد تم اتباع المنهج الوصفي لمناسبته لهدف الدراسة، وتكونت عينة البحث من (205) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة الفيوم (28 ذكور، و177 إناث)، تراوحت أعمارهم بين (18–22) بمتوسط عمري مقداره (14,20) وانحراف معياري مقداره (492,1). وتم استخدام مقياس الاحتراق الأكاديمي (إعداد الباحثون)، ومقياس التشوهات المعرفية (أحمد هارون، 2017). وكشفت نتائج البحث عن وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين التشوهات المعرفية والاحتراق الأكاديمي عند مستوى دلالة (0,01)، وتسهم التشوهات المعرفية في تفسير قدر من التباين في الاحتراق الأكاديمي بنسبة (13,4%)، ووجد أن نمطي التشوهات المعرفية (المبالغة في الأهداف والمعايير ومستويات الأداء، وتعميم أفكار الفشل) قادران على التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، فقد فسرا نسبة (29,4%) من التباين في مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، في حين أن نمط (لوم النفس وجلد

الذات) لم يصل إلى مستوى الدلالة، وقد كان تأثير نمط تعميم أفكار الفشل الأعلى تأثيرًا على مستوى الاحتراق الاكاديمي، ثم نمط المبالغة في الأهداف والمعايير ومستويات الأداء.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق الأكاديمي، التشوهات المعرفية، طلبة الجامعة.

Academic burnout and its relationship to cognitive distortions among university students

Abstract:

The research aimed to explore the relationship between academic burnout and cognitive distortions, and the relationship between academic burnout and types of cognitive distortions, and the contribution of cognitive distortions in predicting academic burnout among university students. Descriptive method was followed for its suitability to the objectives of the study. The research sample consisted of (205) male and female students at the Faculty of Education, Fayoum University (28 males and 177 females), age ranged between (18-22), with mean age (20.14) years, (SD= 1.492). Academic Burnout Scale (by the researchers), and the Cognitive Distortion Scale (Ahmed Haroun, 2017) were used. The search results revealed that there is a statistically significant positive relationship between cognitive distortions and academic burnout at the level of significance (0.01). and cognitive distortions contribute in explaining (13.4%) of academic burnout variance, It was found that the two types of cognitive distortions (exaggerating goals, standards, and levels of performance, and generalizing ideas of failure) are able to predict academic burnout among university students. furthermore, they explained (29.4%) of academic burnout among university students, While the type of (self-blame and self-flagellation) did not reach the level of significance, and the effect of the type of generalization of ideas of failure had a higher impact on the level of academic burnout, then the type of exaggeration in goals, standards, and levels of performance.

Keywords: academic burnout, cognitive distortions, university students

أولاً:مقدمة البحث

يعتبر الشباب أساس المجتمع وعماده إذ بهم تنهض الأمم وتتقدم، وبالتالي فان لهم في المجتمع دوراً مهماً، مما يفرض ضرورة الاهتمام بهم وما يتعلق بهم من مشكلات وبشكل خاص المشكلات التي قد تؤثر على مستقبلهم الأكاديمي والمهني ومن بين تلك المشكلات الاحتراق الاكاديمي الذي يؤثر عليهم بشكل سلبي فهو تلك المتلازمة التي قد تبدأ بدرجات بسيطة وتزداد حدة إلى أن تتفاقم حيث ينتاب الطلبة الشعور بفقدان الطاقة والقدرة على التفكير وتنظيم انفعالاتهم ويعجزون عن التعامل مع المواقف الضاغطة التي يتعرضون لها، ويصبح لديهم توجه سلبي نحو الدراسة والآخرين، ويفقدون شغفهم وبشكل خاص بالدراسة وتضعف قدراتهم على أداء متطلبات الدراسة ويكتفون بالأداء الأدنى لتجاوز سنوات الدراسة دون السعي للأداء المتميز، مما يترتب عليه أثار سلبية مثل ضعف المثابرة الأكاديمية وانخفاض الإنجاز الاكاديمي وبالتالي انخفاض مستوى التحصيل الاكاديمي، وزيادة الشعور بالوحدة والعزلة، وتدهور الحالة الصحية، وتأثر العلاقات الاجتماعية، وأيضا انخفاض الكفاءة المهنية والإنتاجية، والإنجاز المهني، وسوء إدارة الصراعات والقدرة على التعامل مع الضغوط المهنية مستقبلا.

وقد يحدث الاحتراق الأكاديمي نتيجة لتفاعل مجموعة من العوامل بعضها مرتبط ببعض المتغيرات الديموجرافية، وبعضها تتعلق بطبيعة المرحلة التعليمية والمناهج الدراسية ومتطلبات سوق العمل، والبعض الآخر يتعلق بالعوامل النفسية، والتي قد يكون من بينها وجود بعض الأفكار المشوهة لدى الطلبة والتي تؤثر في إدراكهم للمواقف والأحداث والأشخاص والذكريات، وينعكس ذلك في سلوكهم، فطريقة إدراكنا تحدد الطريقة التي سنسلك بها، فالطلبة الذين يضعون مستويات مبالغ فيها

للأهداف ومعايير الأداء لا تتناسب مع قدراتهم ويبذلون كل ما في طاقتهم لبلوغ تلك الأهداف التي قد يخفقون في بلوغها مما يترتب عليه شعورهم بالإنهاك وفقدان الطاقة نتيجة المجهود المبالغ فيه الذي بذلوه من أجل الوصول لأهدافهم غير الواقعية، وقد ينتابهم الشعور بالفشل والإحباط نتيجة إخفاقهم في الوصول إلى معايير الأداء المبالغ فيها فتتولد لديهم اتجاهات سلبية نحو الدراسة ويفقدوا شغفهم بالدراسة ويؤكد ذلك ما أشار إليه عادل محمد الصادق وعادل سيد عبادي (2018) بأن الطلاب الذين لديهم درجة عالية من الكمالية عرضه للاحتراق الأكاديمي بسبب عدم قدرتهم على تحقيق معاييرهم الشخصية العالية التي يضعونها لأنفسهم، كما أن الطلبة الذين يلقوا باللوم على ذواتهم باستمرار ويجلدون انفسهم لوجود جوانب سلبية ونقاط ضعف لديهم فيجلدون ذواتهم باستمرار ويرجعون إخفاقهم إلى عيوبهم الشخصية دون الالتفات لنقاط القوة لديهم والجوانب الإيجابية وبشكل خاص حينما يعممون أي خبرة فشل يمرون بها في دراساتهم فيصبح إدراكهم لذواتهم انهم فاشلين، وبالتالي تنخفض دافعيتهم للدراسة وشغفهم بها ويكتفون بالأداء الأدنى، لأنهم سيخفقون في النهاية مهما بذلوا من مجهود وبالتالي ليس هناك داعٍ لبذل مجهود، وعلى العكس من ذلك فالطلبة الذين يتعاطفون مع ذواتهم يمكنهم الصمود أمام خبرات الفشل التي يمرون بها ومواجهة الضغوط التي تواجههم ويؤكد ذلك ما أشار إليه جابر حمد الحربي (2020) بأن التعاطف مع الذات يعمل على تخفيف الاحتراق بشكل عام والاحتراق الأكاديمي بشكل خاص، ومن ثم التقليل من آثاره ومساعدة الفرد على التغلب على التداعيات المصاحبة للاحتراق الأكاديمي، وزيادة صمود الفرد على المهام بعد تكرار الفشل أي أنه مصدر إيجابي في الشخصية يمكن الطلاب من مواجهة الضغوط المختلفة التي تواجههم في الدراسة.

وبالتالي قد تكون التشوهات المعرفية احد العوامل الداخلية المرتبطة بالاحتراق الاكاديمي لدى الطلبة لذلك هدف البحث إلى الكشف عن العلاقة بين

الاحتراق الأكاديمي والتشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة، وما هي أنماط التشوهات المعرفية الأكثر ارتباطا بالاحتراق الاكاديمي، وإسهام التشوهات المعرفية في التنبؤ بالاحتراق الاكاديمي، مما يساعد في فهم اكثر عمقًا لظاهرة الاحتراق الاكاديمي والعوامل التي تسهم في انتشارها، وكذلك التعرف على أهمية المساعدة في التخلص من الأفكار المشوهة واستبدالها بأفكار أكثر منطقية وعقلانية، والتعامل مع المواقف الضاغطة والمتطلبات الأكاديمية، والإنجاز الاكاديمي بكفاءة، وإكساب سلوكيات جديدة أكثر توافقاً، وهو ما ينعكس بالإيجاب على تحصيلهم الاكاديمي وحياتهم المهنية فيما بعد.

ثانيًا: مشكلة البحث

تم استشعار مشكلة البحث من خلال الملاحظة العملية لبعض الطلبة الذين يعانون من الاحتراق الاكاديمي؛ حيث الأداء المنخفض للمهام الأكاديمية وفقدان الشغف بالدراسة، وانخفاض مستوى الإنجاز الاكاديمي، والشعور بفقدان الطاقة وانخفاض القدرة على التركيز لفترات طويلة، والشعور بالاستثارة الانفعالية، وصعوبة التحكم بالانفعالات، والأرق والتعب والإجهاد واضطرابات النوم، حيث تصنف تلك الأفعال ضمن مظاهر الاحتراق الاكاديمي؛ في حين أن بعض الطلبة لا تبدو عليهم تلك المظاهر أو تظهر بدرجات بسيطة لا تصل إلى حد التأثير على مستوى التحصيل الاكاديمي، وربما يعود ذلك إلى أن بعض الطلبة لديهم أنماط تفكير مشوهه تؤثر على إدراكهم للمواقف والأحداث والأشخاص تنعكس على سلوكهم مثل لوم الذات حيث يلقي بعض الطلبة اللوم على ذواتهم حينما يخفقون في أي عمل ويركزون على نقاط ضعفهم والجوانب السلبية في شخصياتهم وقد يصل بهم الأمر إلى تعميم خبرة الفشل على جميع المواقف وبالتالي يرون ذواتهم فاشلون لديهم من الجوانب السلبية ونقاط الضعف التي تعوقهم عن مواصلة الإنجاز الاكاديمي ويتملكهم الشعور بفقدان الشغف والطاقة، وقد يكون بعض الطلبة أيضا لديهم مبالغة في

الأهداف ومعايير الأداء التي لا تتفق مع إمكاناتهم وبالتالي الشعور بالفشل وعدم الإنجاز حينما يخفقون في الوصول إلى تلك المستويات من الأداء المبالغ فيها دون الالتفات إلى النجاح الذي حققوه لانهم يعتبرونه إخفاق لكونه لم يصل إلى المستويات العالية من الأداء التي وضعوها لذواتهم، وأثناء محاولاتهم للوصول لتلك المستويات المبالغ فيها من الأداء قد يشعروا بفقدان الطاقة؛ وربما يؤدي الإخفاق في الوصول لتلك المستويات إلى تغير تواجههم نحو الآخرين والدراسة، أو ضعف المثابرة الأكاديمية، وتؤكد ماركوتي وآخرون Marcotte et. al. (2006) أن المراهقين الذين يعانون من الاكتئاب أكثر تشوها معرفيا من المراهقين الذين لا يعانون من الاكتئاب، والأداء الاكاديمي لدى المراهقين المكتئبين أكثر انخفاضا من المراهقين الذين لا يعانون من الاكتئاب. ومن ثم كان التوجه لدراسة الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالتشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال التالي: "ما علاقة الاحتراق الأكاديمي بالتشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة؟"

ويتفرع من السؤال الرئيسي، الأسئلة الأتية:

1- ما العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والتشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة؟

2- ما إسهام التشوهات المعرفية في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة؟

ثالثًا: أهداف البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن:

1- العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والتشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة.

2- إسهام التشوهات المعرفية في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

رابعًا: أهمية البحث

تتمثل الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث فيما يلي:

1- الأهمية النظرية:

- تمثلت الأهمية النظرية للبحث في تناولها لمشكلة لم تحظ بالدراسة والبحث بصورة كافية، والتي تتمثل في الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالتشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة؛ وهو ما يسهم في إثراء التراث السيكولوجي في هذا المجال.
- إلقاء المزيد من الضوء على دور التشوهات المعرفية في تعرض طلبة الجامعة للاحتراق الأكاديمي.
- التعرف على أنماط التشوهات المعرفية الأكثر ارتباطا بالاحتراق الأكاديمي، وما إسهام التشوهات المعرفية في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي.

2- الأهمية التطبيقية:

- تمثلت الأهمية التطبيقية للبحث في المساعدة بتوجيه القائمين على العملية التعليمية والمرشدين النفسيين إلى ضرورة تقديم البرامج الإرشادية والعلاجية للطلبة التي تهدف إلى التخلص من الأفكار المشوهة واستبدالها بأفكار أكثر منطقية وعقلانية، وإكسابهم مهارات التعامل مع المواقف الضاغطة والمتطلبات الأكاديمية، وصولا إلى تحقيق الإنجاز الأكاديمي بكفاءة، وإكساب سلوكيات جديدة أكثر توافقاً، وهو ما ينعكس بالإيجاب على تحصيلهم الأكاديمي وحياتهم المهنية.

خامسًا: مصطلحات البحث:

أ- الاحتراق الأكاديمي :Academic Burnout

يعرف الاحتراق الأكاديمي بأنه متلازمة تتميز بمشاعر الإنهاك الانفعالي والبدني والمعرفي، والانفصال والانسحاب من الدراسة، كنتيجة لمتطلبات الدراسة

الضاغطة، وهو ما قد يترتب عليه نقص الكفاءة الأكاديمية (Reis et al., 2015,10)

ويعرف الاحتراق الأكاديمي إجرائيًا بانه الشعور بالإنهاك المعرفي والانفعالي والجسمي والذي ينعكس سلبًا على اتجاه الطالب نحو الدراسة، وإنجازه الأكاديمي، وعلاقاته الاجتماعية، ويحدث ذلك نتيجة تفاعل مجموعة من العوامل الشخصية والبيئية. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الاحتراق الأكاديمي.

ب– التشوهات المعرفية Cognitive Distortions:

تعرف داليا خيري عبد الوهاب ونبيل عبد الهادي احمد السيد (2017، 30) التشوهات المعرفية بانها المعتقدات السلبية التي تتمثل في التهوين والتضخيم وتفخيم الأحداث اليومية والتفكير الثنائي والتعميم الزائد ولوم الذات والمبالغة في المعايير وتعميم الفشل والتجريد الانتقائي والاستنتاجات غير المنطقية.

تم تبني تعريف أحمد هارون (2017، 15) حيث يعرف التشوهات المعرفية بأنها مجموعة من الأفكار التلقائية المضطربة غير المنطقية لا تتسق مع الواقع يتبناها الفرد في تفسير المواقف والأحداث فتؤدي إلى استنتاجات خاطئة في إدراك المواقف وسلوكيات خاطئة. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التشوهات المعرفية.

سادسًا: محددات البحث

أ– المحددات الموضوعية وتشمل:

1– **منهج البحث:** يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي.

2–عينة البحث: تتمثل عينة البحث في طلبة كلية التربية بجامعة الفيوم.

3–أدوات البحث: تتمثل في مقياس الاحتراق الأكاديمي (إعداد الباحثة)، ومقياس التشوهات المعرفية (إعداد احمد هارون، 2017).

4–الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف عينة الدراسة.
- معامل ألفا– كرونباخ؛ لحساب ثبات الأدوات.
- معامل الارتباط الخطي لبيرسون لحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق، وحساب الاتساق الداخلي، والتعرف على العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والتشوهات المعرفية.
- التحليل العاملي الاستكشافي؛ للتحقق من الصدق العاملي.
- معامل الانحدار الخطي البسيط للتعرف على مدى إسهام التشوهات المعرفية في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي
- تحليل الانحدار المتعدد التدريجي ولتحديد مدى إسهام كل نمط من أنماط التشوهات المعرفية الثلاث في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي.

ب– المحددات المكانية: تتمثل في مكان إجراء البحث، وهو جامعة الفيوم.

جـ– المحددات الزمانية: تتمثل في الفترة الزمنية التي تم خلالها البحث، وهي العام الجامعيين 2022/2021م.

سابعًا: أدبيات البحث

أ– الاحتراق الأكاديمي:

1– مفهوم الاحتراق الأكاديمي:

هناك العديد من التعريفات التي تناولت الاحتراق الأكاديمي، حيث اعتبرت بعض هذه التعريفات الاحتراق الأكاديمي حالة انفعالية، في حين اعتبر البعض الاحتراق الأكاديمي متلازمة من الأعراض، وفيما يلي تفصيل بذلك؛

تعرف ريس وآخرون Reis et al. (2015) الاحتراق الأكاديمي بأنه متلازمة تتميز بمشاعر الإنهاك الانفعالي والبدني والمعرفي، والانفصال والانسحاب من

الدراسة، كنتيجة لمتطلبات الدراسة الضاغطة، وهو ما قد يترتب عليه نقص الكفاءة الأكاديمية.

يعرف كاباليرو وبريسو Caballero& Breso (2015) الاحتراق الأكاديمي بأنه حالة من الإجهاد المزمن والشديد، التي تنجم عما يواجه الطلاب من المتطلبات والأنشطة المتعددة نظراً لتفاعل العوامل الخاصة بالمؤسسة التعليمية، وتصوره عن ذاته بكونه غير كفء للتعامل مع تلك المتطلبات، والتي تتبدى في الإنهاك الجسدي والعقلي، وموقف التخريب الذاتي واللامبالاة تجاه العمل أو الأنشطة والالتزامات الأكاديمية، وتصور انخفاض الكفاءة الذاتية.

ويعرفه يوسف محمد شلبي، ووسام حمد القصبي (2018) بأنه زملة من الأعراض تنشأ نتيجة للضغوط الأكاديمية المتزايدة والأعباء الدراسية التي يتعرض لها الطلاب، وتتمثل أعراضها في الشعور بالإنهاك الانفعالي، والاتجاه السلبي نحو الدراسة بالإضافة إلى شعور الطالب بانخفاض كفاءته. ويؤيد ذلك تعرف نرمين عوني محمد (2018) بأنه الشعور بالتعب والإجهاد بسبب متطلبات الدراسة (كالحضور، والاستذكار، والواجبات، والأنشطة، والامتحانات)، الذي تظهر أعراضه في الإنهاك، والمشاعر السلبية تجاه الدراسة، وضعف الإنجاز الشخصي.

ويرى كوروبتس وآخرون Koropets et. al. (2019) أن الاحتراق الأكاديمي يحدث نتيجة للتفاعل بين عوامل البيئة الخارجية المرتبطة مباشرة بالدراسة والعمل مع بعض الخصائص الشخصية حيث يعاني الطلاب من الشعور بالإنهاك الانفعالي والجسدي، وانخفاض الدافع للدراسة ، ويتخذ موقف سلبي تجاه المعلمين وزملائهم من الطلاب، وبالتالي انخفاض الأداء الأكاديمي، كما يضيف كوروبتس وأخرون Koropets et. al. بأنه يمكن أن تصل مظاهر متلازمة الاحتراق الأكاديمي إلى أقصى مستوياتها خلال فترات التوتر بشكل خاص؛ مثل امتحانات نهاية الفصل الدراسي، وتسليم الأعمال الفصلية، ومواعيد استحقاق مشاريع التخرج.

2– أبعاد الاحتراق الأكاديمي:

وفقًا لتعريفات الاحتراق الأكاديمي فإنه يتضمن ثلاثة أبعاد فرعية هي؛ البعد الأول الإنهاك؛ ويشير إلى معاناة الطالب الأكاديمية، وشعوره بالإرهاق والتعب من متطلبات الدراسة ويظهر من خلال التعب المستمر، وفقدان الحيوية والنشاط (نرمين عوني محمد، 2018; Pérez-Fuentes, 2020)، ويعتبر الإنهاك أكثر الأبعاد أهمية في متلازمة الاحتراق لما له من علاقة وثيقة بأنواع أخرى من الأمراض النفسية مثل الاكتئاب واضطرابات القلق (Artal & Cabrera, 2013). البعد الثاني المشاعر السلبية تجاه الدراسة؛ حيث ينتاب الطالب المشاعر السلبية وفقدان التقدير نحو دراسته، ومواده الدراسية، والمدرسة، والواجبات، والبعد الثالث ضعف الإنجاز الشخصي: حيث تقييم الطالب لإنجازاته الشخصية بشكل سلبي وتوقعه الأداء السيئ وضعف الثقة في الذات (نرمين عوني محمد، 2018; Pérez-Fuentes, 2020)

ويتفق مع ذلك وو Wu (2010) حيث أشار إلى أن أبعاد الاحتراق الأكاديمي تتمثل في 1. الإنهاك الانفعالي؛ الذي يفتقر فيه الطلاب إلى الحماس في تعلمهم عموماً، ويشعرون بالإرهاق والتوتر والإحباط، ولا يمكنهم تركيز انتباههم على التعلم، ويصابون بحالة إجهاد شديد، ويتم استنفاد الموارد الانفعالية لديهم، وينخفض الحماس التعلم للغاية، 2. اللامبالاة؛ حيث يصبح اتجاه الطلاب نحو الآخرين يتميز بالسلبية والرفض؛ ولا يمكنهم الوثوق بالآخرين، وينتقدونهم ولا يؤمنون بهم 3. انخفاض الإنجاز؛ حيث يؤدي الاحتراق الأكاديمي إلى انخفاض الإنجاز، فقد يقلل الطلاب من قيمة إنجازاتهم، بل إن بعضهم سينفي ما فعلوه، إلا انه يختلف في أن الإنهاك عند وو Wu يقتصر على الجانب الانفعالي فقط ولم يتطرق إلى الجانب المعرفي والجسمي للإنهاك.

وأكدت نتائج دراسة نوح وآخرون Noh et. al. (2013) أن الإنهاك الانفعالي مؤشراً مهماً على اللامبالاة؛ وهذا يعني أن شعور الطلاب بالاستنزاف انفعالي،

والإرهاق بسبب الضغط الأكاديمي كان مرتبطًا بموقف منفصل وساخر تجاه الدراسة لاحقًا. كما أنه عدم الكفاءة الأكاديمية كانت مؤشرًا مهمًا للامبالاة؛ أي أن شعور الطلاب بعدم الكفاءة كطالب كان مرتبطًا بموقف منفصل وساخر تجاه الدراسة لاحقًا. تشير هذه النتيجة إلى أن عدم الكفاءة الأكاديمية كانت أيضًا نقطة انطلاق لعملية الاحتراق، وبالتالي يعد الإنهاك الانفعالي وعدم الكفاءة الأكاديمية أعراض أولية للاحتراق الأكاديمي.

3- العوامل المؤدية إلى الاحتراق الأكاديمي:

يمكن تقسيم الأسباب المؤدية إلى الاحتراق الأكاديمي إلى عوامل نفسية، وعوامل خارجية، وعوامل ديموجرافية، حيث يحدث الاحتراق نتيجة لتفاعل هذه العوامل مجتمعة معًا (مختار بوفرة، 2018)، وتنشأ عوامل البيئة الخارجية بشكل أساسي من الأنشطة المفرطة المتعلقة بالتعلم، والتوقعات المرتفعة تؤدي إلى تصورات موضوعية أو ذاتية للضغط المستمر والشديد؛ مما يؤدي إلى مزيد من القلق والتعب لدى الطالب تجاه الدراسة، بينما تتمثل العوامل النفسية التي قد تؤدي إلى الاحتراق الأكاديمي في تلك المرتبطة بسمات الشخصية، مثل الكفاءة الذاتية، وصورة الذات، ووجهة الضبط، والثقة بالنفس، والقلق، والتقييمات الذاتية، وأنماط الدافعية (Kim, et al. 2015; Lee, et al., 2020; Lee, et al., 2010; Lian, et al., 2014; Jacobs, 2003; Yang & farn, 2005;). وفيما يلي إشارة لتلك الأسباب:

(أ) العوامل النفسية: تتمثل العوامل النفسية المؤدية للاحتراق الأكاديمي فيما يلي:

يرتبط الاحتراق الأكاديمي ببعض العوامل النفسية التي من بينها الكفاءة الذاتية حيث تعكس الكفاءة الذاتية العالية لدى الطلاب ثقتهم في قدرتهم على التعلم، وهو ما يترتب عليه الاهتمام بالتعلم وانخفاض الاحتراق الأكاديمي (Ling, et al. ,2014). ويمكن أن يؤدي أسلوب العزو الإيجابي هذا إلى تعزيز الكفاءة الذاتية للطالب، وبالتالي تقليل حالات الاحتراق. ومع ذلك، قد يعزو الطلاب الذين لديهم أسلوب عزو سلبي النجاح إلى عوامل خارجية (مثل الحظ أو صعوبة المهمة)؛ مما يقوض كفاءتهم

الذاتية، وبالتالي زيادة خطر الاحتراق الأكاديمي. ويتفق مع ذلك ما أشار إليه لي وآخرون Lee et. al. (2020) بأنه عند إجراء تدخل للطلبة الذين يعانون من الاحتراق يجب أن يتم التركيز على أساليب العزو في عملية التفكير الخاصة بهم.

ويرى جونسون وآخرون Johnson et. al. (2020) إلى ان انخفاض تقدير الذات له دورا مؤثرا في احتمالية التعرض للضغوط والاحتراق، حيث أشارت نتائج دراسته إلى أن الذين يعانون من انخفاض تقدير الذات أكثر عرضة بثلاث مرات تقريبًا للضغوط الشديدة، وأولئك الذين تعرضوا للضغوط لديهم احتمالية أكثر من ثلاثة أضعاف للتعرض الاحتراق. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه كريمية وآخرون Karimia et. al. (2014) بان الاحترام وتقدير الذات يزيدان من الأداء الأكاديمي ويقللان من الاحتراق الأكاديمي حيث أن التمتع بتقدير كبير للذات وإحساس بالسيطرة يقلل من مصادر التوتر ويزيد من التعامل مع الأحداث المجهدة.

ويشير على بن عبد الرحمن الشهري (2020) إلى أن انخفاض الهناء الذاتي الأكاديمي الذي يتبدى من خلال المفهوم السلبي لدى الطالب عن قدراته وفاعلية سلوكياته التي تلبي أهدافه الدراسية، وعدم شعوره بانتمائه للكلية، وباهتمام وتقبل الآخرين فيها، وعدم إدراكه لقيمة الدراسة، والمهام والأنشطة الدراسية على أنها ذات مغزى، ونقص الشعور بالخبرات والانفعالات الإيجابية عند اندماجه في المهام الدراسية، يترتب عليه مروره بخبرة الاحتراق الأكاديمي. ويرى فينتر Vinter (2019) أن الطفو الأكاديمي يلعب دورًا مهمًا في توقع الاحتراق الأكاديمي، حيث أشارت نتائج دراسته إلى وجود ارتباط سلبي بين الاحتراق الأكاديمي والطفو الأكاديمي بين جميع الطلاب بغض النظر عن وجود قدرة معرفية عامة عالية أو متوسطة أو منخفضة.

ويشير سانج وآخرون Singh et. al. (2020) ان الطلاب الذين لديهم وجهة ضبط داخلية قادرين على تحقيق النجاح وقد لا يعانون من الشعور بالوحدة والاحتراق. في حين أن الطالب الذي لديه وجهة ضبط خارجية يكون أكثر عرضة لتجربة

الاحتراق الأكاديمي والشعور بالوحدة. ويتفق مع ذلك ما أشار إليه نصر يوسف مصطفى مقابلة (2020) بان مركز الضبط يرتبط بالاحتراق النفسي.

ويرى كل من أمل فلاح الهملان (2017)، ومحمد احمد درويش (2014) أن الأشخاص الأكثر عرضه للاحتراق يتسمون بالحساسية الانفعالية، والكمالية، والتوجه الإنساني حيث إنهم يتأذون كثيرا من معاناة الآخرين، ويجدون صعوبة في وضع حدود لعلاقتهم الإنسانية، وغالبا ما يكونوا غير قادرين على التحكم والسيطرة على المواقف، ولذا يخضعون بصورة سلبية إلى مطالب هذه المواقف.

(ب) العوامل الخارجية:

(1) الدراسة: تشير لانج وآخرون Ling et. al. (2014) إلى ارتباط الاحتراق الأكاديمي بطبيعة البرنامج الدراسي الذي يلتحق به الطلبة، فقد وجدت أن معدل الاحتراق الاكاديمي الذي يعاني من طلبة الطب أعلى مما يعاني منه الطلبة الذين يدرسون علوم الكمبيوتر واللغات الأجنبية، وذلك قد يكون بسبب التدريب الطبي الذي يتطلب من طلبة كليات الطب مستويات عمل عالية، علاوة على ذلك ما يتطلب منهم من تقديم الرعاية الصحية لعدد كبير من الناس، وضغوط التوظيف في المستقبل، وذلك بجانب ضغوط الدراسة الأكاديمية.

(2) ضغوط التوظيف غير المسبوقة: يتحمل طلاب الجامعات ضغوط عمل غير مسبوقة، حيث أنه كل عام يصبح هناك عدد كبير من طلاب الجامعات بحاجة للتوظيف. فضلًا على أن العرض يتجاوز الطلب مما يجعل من الصعب جدًا العثور على عمل مثالي، وحتى إن أمكن توظيفهم، سيظل الراتب أقل من العمال، لذا فإن فكرة التعلم غير المجدي ستنمو بشكل كبير، مما يجعل الطلاب يرغبون في العثور على وظيفة جيدة في وقت مبكر، وليس الدراسة بجد (Wu, 2010).

(3) أوجه القصور في التعليم الجامعي: تتمثل إحدى سلبيات التعليم العالي في التأكيد على النظرية وتجاهل الممارسة. حيث أنه لم يؤكد إعداد البرامج على الطلب

الفعلي للمجتمع وطلاب الكليات، ويتضمن الكثير من البرامج النظرية، بدون برامج عملية. فعلى سبيل المثال نجد أن تعليم المعلمين لا يهتم إلا بتدريس المعرفة النظرية، مع تجاهل الممارسات العملية، لذلك يعتقد الطلاب أن المعرفة المكتسبة ليس لها قيمة عملية، مما يجعلهم يستبعدون المقررات والمعرفة التي تعلموها إلى حد ما، فضلًا عن أدراكهم المنخفض لتخصصهم. كما يؤثر مستوى وطريقة تدريس المعلمين أيضًا على تعلم الطلاب، ومع التوسع في الالتحاق بالكليات، يزداد عدد المعلمين بسرعة، ولكن لم يتم تحسين الجودة الإجمالية للمعلم وفقًا لذلك، مما يجعلهم المعلمين أيضًا مسؤولون عن الاحتراق الأكاديمي إلى حد ما(Wu, 2010) .

(ج) العوامل الديموجرافية: تتمثل العوامل الديموجرافية فيما يلي:

(1) العمل: تشير دراسة كوروبتس وآخرون Koropets et. al. (2019) إلى أنه توجد علاقة سببية بين شدة أعراض الاحتراق ومدة فترة الجمع بين العمل والدراسة؛ حيث يعد الاحتراق الأكاديمي نتيجة حتمية للطلاب الذين يواجهون صعوبة التنظيم بين العمل والدراسة بشكل صحيح.

(2) الحالة الاجتماعية: يرى محمد أحمد درويش (2014) أن معدلات الاحتراق أعلى بين غير المتزوجين، والمتزوجون وليس لديهم أطفال بعد، مقارنة بالمتزوجين، والذين لديهم أطفال، ويرجع ذلك إلى ما توفره الأسرة من مصادر العاطفية، ويشير جونسون وآخرون Johnson et. al. (2020) إلى أن غير المتزوجين لديهم ثقة بالنفس أقل بكثير من المتزوجين.

(3) النوع: يشير سباهيتش وفاردو Spahić & Vardo (2017) إلى أن الإناث أقل عرضه لظهور الاحتراق الأكاديمي من الذكور، حيث أن الطالبات يظهرن نتائج أعلى في التوافق والضمير، مما يعني أن الطالبات يتمتعن بسمات أعلى بشكل ملحوظ تتعلق بإنجاز المهام في الوقت المناسب، والجدية في التعامل مع مهام العمل والاستعداد لبذل جهد في تحقيق الهدف، كما أنهن يفضلن التفاعلات الممتعة، ويقل

احتمال دخولهن في النزاعات ولا يصررن على وجهة نظرهن. ويتفق مع ذلك ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من بيكر وآخرون Bikar et. al. (2018)، ولوبيز وأخرون López et. al. (2018) بأن الاحتراق الأكاديمي أعلى بين الذكور مقارنة بالإناث. ويختلف مع ذلك ما أشار إليه عادل محمد الصادق وعادل سيد عبادي (2018) بأن الاحتراق الأكاديمي أعلى بين الإناث مقارنة بالذكور.

4–مظاهر الاحتراق الأكاديمي:

تتعدد مظاهر الاحتراق الأكاديمي، وذلك تبعًا لأبعاد متلازمة الاحتراق الثلاث التي سبق الإشارة إليها، وتتمثل فيما يلي:

(1) المظاهر الجسمية:

تعد اضطرابات النوم من مظاهر الاحتراق الأكاديمي والتي تندرج تحت بعد الإنهاك، وتتمثل تلك الاضطرابات الوهن وتوتر العضلات والتغير في عادات الأكل والنوم (أمل فلاح الهملان، 2017)، تتمثل في النوم المتقطع، وزيادة وقت الاستيقاظ، وانخفاض كفاءة النوم، ويمكن أن تؤدي مشاكل النوم أثناء الاحتراق إلى الإنهاك الجسدي وتشرح سبب شعور الأشخاص الذين يعانون من الاحتراق بالنعاس والتعب العقلي معظم اليوم طوال أيام الأسبوع دون أن تقل في عطلات نهاية الأسبوع (Ekstedt et. al., 2006).

ويمكن أن تبدو المظاهر الجسدية للاحتراق مثل تلك الناتجة عن الإجهاد، وتستجيب بتنشيط الجهاز العصبي السمبثاوي، وتشمل الأعراض الشبيهة الصداع الناتج عن القلق، والغثيان، والدوخة، والأرق، والتشنجات العصبية، والمشاكل الجنسية، وزيادة معدل ضربات القلب، وارتفاع ضغط الدم (محمد أحمد درويش، 2014; Melamed et. al., 2006) ويمكن لألم العضلات؛ وخاصة آلام الرقبة وأسفل الظهر أن تميز الاحتراق عن عدم الاحتراق (Peterson et. al., 2008).

(ب) المظاهر السلوكية:

تتمثل المظاهر السلوكية لدى الأشخاص الذين يعانون من الاحتراق في المراقبة المتكررة على مدار الساعة؛ وزيادة مقاومة الذهاب إلى العمل أو المدرسة، وغالبًا ما يتأخر (يتأخر ويتأخر)، وفقدان القدرة على حل المشكلات، والتأخر في أداء العمل وتأديته بجدية أكبر ولكن لاحقًا وبإنجاز أقل، والانسحاب وتجنب الزملاء في العمل أو الدراسة، وزيادة استخدام الأدوية التي تغير المزاج (بما في ذلك الكافيين والنيكوتين)، وعدم القدرة على متابعة احتياجات الترفيه (Roberts, 1997). كما يعاني الأشخاص ذوي الاحتراق الأكاديمي من فرط النشاط، والاندفاعية، والتسويف (التأجيل)، وإهمال الأنشطة الترفيهية، والشكوى القهرية (محمد أحمد درويش، 2014; Nulling, 2013).

(ج) المظاهر الانفعالية:

تتمثل المظاهر الانفعالية للاحتراق الأكاديمي في الشعور المستمر بالفشل، والإحباط والإحساس بالذنب ولوم الذات، وفقدان روح الدعابة (محمد أحمد درويش، 2014; Nulling, 2013)، وكثرة الغضب، والشعور بالاستياء والآسي، وزيادة الاستعداد للاستثارة في العمل أو المدرسة والمنزل، وشعور الفرد بأنه معرض للهجوم، بالإضافة إلى الشعور بالإحباط والضعف، واللامبالاة، وتفضيل التأقلم بدلا من السعي للتغيير والإبداع (أمل فلاح الهملان، 2017; Roberts, 1997). فحينما يدرك ضحايا الاحتراق توقعاتهم غير الواقعية، تُفقد المثالية من ثم يتبعها فقدان الحماس، وينخفض الدافع لديهم والذي يعد بمثابة مؤشر على خيبة الأمل والاستسلام والملل والإحباط (Nuallaong, 2013).

(د) المظاهر المعرفية:

تتبدى المظاهر المعرفية للاحتراق في زيادة الأفكار السلبية تجاه الوظيفة أو الدراسة، ونقص القدرة على التركيز، وجمود التفكير، ومقاومة التغيير، وزيادة الشك

وانعدام الثقة، والموقف الساخر اللوم تجاه رؤساء العمل والمعلمين والزملاء، وعقلية الضحية (Roberts, 1997).

ب– التشوهات المعرفية:

1– مفهوم التشوهات المعرفية:

يعرف بيك Beck (1976) التشوهات المعرفية بأنها أخطاء متسقة في التفكير، فغالبًا ما يكون هناك تحيز سلبي منهجي في المعالجة المعرفية للأشخاص الذين يعانون من الاضطراب نفسي (In J.Beck, 2011)، ويتفق مع ذلك بيرنس Burns (1980) بان التشوهات المعرفية ناتجة عن التفكير الخاطئ للشخص في تفسيره للمواقف والأحداث التي يمر بها وتقوده تلك الأفكار الآلية السلبية إلى مشاعر سلبية كالشعور بالذنب والقلق والاكتئاب والخزي وغيرها من المشاعر السلبية، ويؤكد ذلك ما أشار إليه احمد هارون محمد احمد الشريف (2017) بأنه يمكن التنبؤ بالقلق والاكتئاب من خلال التشوهات المعرفية.

وترى لمياء عبد الرازق صلاح الدين (2015، 652) أن التشوهات المعرفية بانها منظومة الأفكار الخاطئة التي تتضمن التعميم الزائد والتفكير الكارثي والتهوين والتجريد الانتقائي والتفسيرات الشخصية والتي تظهر حينما يتعرض الشخص للضغط النفسي فتؤدي إلى استنتاجات خاطئة في أدراك المواقف وتؤثر سلبا في قدرته على مواجهة ضغوط الحياة والتوافق النفسي الاجتماعي مع البيئة المحيطة.

كما تعرف داليا خيري عبد الوهاب ونبيل عبد الهادي احمد السيد (2017) التشوهات المعرفية بانها المعتقدات السلبية التي تتمثل في التهوين والتضخيم وتفخيم الأحداث اليومية والتفكير الثنائي والتعميم الزائد ولوم الذات والمبالغة في المعايير وتعميم الفشل والتجريد الانتقائي والاستنتاجات غير المنطقية. في حين تعرف

Lumos Psychiatric Services (n. d.) التشوهات المعرفية بانها طرق خاطئة في معالجة، حيث سوء فهم ما يحدث حولنا وتعميم العديد من النتائج السلبية.

2– أنماط التشوهات المعرفية:

كل شخص يختبر الأفكار السلبية، ولكن حينما تصبح تلك الأفكار متكررة كثيرا وقوية يمكن أن تسبب له مشكلات، حيث توثر على مشاعره، وتغير سلوكياته فقد يرى الشخص ذاته عاجزا أو سيئًا أو يشعر أنه مسؤول عن أي شيء سيء يحدث، وعلى الرغم من أن تلك الأفكار غير حقيقية أو جزء بسيط منها حقيقي، إلا انه يميل لتصديقها بأي شكل، وقد تجعل شعوره سلبيا تجاه ذاته والآخرين، وتجعل حياته ومستقبله يبدوان ميؤوس منهما. فحينما يمر الشخص بموقف ما فتتوارد تلك الأفكار السلبية إلى عقله وتسيطر عليه فتنتابه مشاعر سلبية ويحدث التشوه المعرفي، فيقوم بسلوك غير متوافق، على سبيل المثال؛ يستيقظ الشخص من النوم في الصباح الباكر، فتتوارد إلى ذهنه فكرة سلبية بان لديه الكثير من الأعمال اليوم ولا يمكنه إنجازها جميعها، فيشعر بالعجز والقلق، فيسيطر عليه تشوها بأنه كل شيء أو لا شيء، لذا تكون استجابته البقاء في السرير وعدم القيام بأي شيء (Burns, 1980). وفيما يلي بعض أنماط التشوهات المعرفية؛

(أ) التفكير الثنائي :All-or-Nothing هو ذلك التفكير المتطرف أو ثنائي القطب حيث ينحصر تفكير الشخص بين الأبيض والأسود فيرى كل شيء على أنه أسود أو أبيض فلا توجد ظلال من اللون الرمادي (black and white thinking) فان لم نكن متميزين فنحن فاشلين لا يوجد منطقة وسط في التفكير (لمياء عبد الرازق صلاح الدين ،2015; Burns, 1980; Walker & Martinez, 2001). ويطلق على ذلك النمط أيضا تفكير الكل أو لا شيء مثال ذلك "إذا لم أتمكن من قراءة الفصل بأكمله، فلا أستحق قراءة أي منه" (Beck, 2020).

(ب) التعميم الزائد :Overgeneralizing حيث يرى الشخص حدثًا سلبيًا واحدًا، مثل الرفض العاطفي أو التغير الوظيفي، كنمط لا ينتهي من الهزيمة باستخدام كلمات مثل "دائمًا" أو "أبدًا" عندما يفكر في الأمر. مثال ذلك البائع المكتئب الذي استاء للغاية عندما لاحظ روث الطيور على نافذة سيارته، قائلا لنفسه: "أنه حظي! الطيور دائما تتعمد فعل ذلك على سيارتي!" (Burns, 1980).

(ج) التصفية العقلية: Mental filter (selective abstraction) حيث يركز الشخص على الجوانب السلبية ويتجاهل الإيجابيات التي تصير، بحيث تصبح رؤيته للواقع مظلمة، مثل قطرة الحبر التي تغير لون كوب من الماء (جيفري سي وود، 2020 ; Burns, 1980; Walker & Martinez, 2001). ويطلق على ذلك النمط أيضا الرؤية الثقبية Tunnel vision لان الشخص يركز على الجوانب السلبية للمواقف التي تواجهه (Beck, 2011)، مثال ذلك: الطالب الذي يحصل على تقييم واحد منخفض في الامتحانات، وعلى الرغم من انه حصل على عدة تقييمات عالية، إلا انه يرى أن أدائه سيء (Beck, 2020).

(د) استبعاد الإيجابيات :Disqualifying or discounting the positive حيث يستبعد الشخص التجارب الإيجابية بالإصرار على أنها "لا تحسب". فإذا قام بعمل جيد، قد يخبر نفسه أنه لم يكن جيدًا بما فيه الكفاية أو أن أي شخص أخر بإمكانه القيام بذلك أيضًا. مما يحرمه من لحظات السعادة في الحياة ويجعله يشعر بأنه غير لائق وغير كفء (Burns, 1980).

(هـ) القفز إلى الاستنتاجات : Jumping to Conclusions أي أن الشخص يصل إلى استنتاجات دون وجود أدلة تدعم استنتاجاته أو حتى في وجود أدلة تتعارض مع هذه الاستنتاجات، مثال ذلك الطالب الذي يتوقع أن أستاذه سيطرده من المحاضرة على الرغم من أنه ملتزم بحضور المحاضرات وبآداب المحاضرة (جيفري سي وود، 2020).

(و) التفكير الكارثي :Castastrophizing حيث يفسر الشخص الأشياء بشكل سلبي، ويتوقع أن الأمور ستنتهي بشكل سيء، ويقتنع بأن تنبئه حقيقة ثابتة بالفعل، فمستقبله ميؤوس منه ومليء بالكوارث. مثال ذلك قبل الاختبار قد يخبر نفسه، "سأخفق في الامتحانات، وأعيد السنة الدراسية؟" وإذا كان مكتئبًا قد يقول لنفسه "لن أتحسن أبدًا"(جيفري سي وود، 2020;Burns, 1980; Walker & Martinez, 2001) .

(ز) التهويل والتهوين :Magnification/minimization حيث يبالغ الشخص في حجم مشكلاته وخطورتها، وكذلك أوجه قصوره، ويقلل من صفاته الإيجابية. وهذا ما يسمى أيضًا "خدعة المجهر" (Burns, 1980)، على سبيل المثال: "الطالب الذي حصل على تقييم متوسط يرى انه يثبت مدى قصور قدراته، وحينما يحصل على درجات عالية لا يعني أنه ذكي (Beck, 2020).

(ح) التفكير الانفعالي: Emotional Thinking يفترض الشخص أن مشاعره السلبية تعكس بالضرورة حقيقة الأمور، فمثلا الشخص الذي يشعر بالرعب من ركوب الطائرات يفترض أنه يجب أن الطيران خطيرًا للغاية (Burns, 1980). أو الذي يشعر بالغضب مما يثبت أنه يعامل بشكل غير عادل، أو انه غير كفء وهكذا (Beck, 2020 & Burns, 1980).

(ط) قراءة الأفكار :Mind Reading يفترض الشخص أنه يعرف ما يفكر ويشعر به الآخرين، دون الأخذ في الاعتبار احتمالات أخرى، مثال ذلك الطالب الذي يرى زميله منزعج فيفكر في انه منزعج منه بسبب سوء تصرفه معه فالمحاضرة السابقة (جيفري سي وود، 2020).

(ي) التركيز على إصدار الأحكام :Judgment Focus حيث يركز الشخص على تقييم ذاته والآخرين والأحداث من منظور أنها جيدة – سيئة أو متفوق – أدنى مرتبة، بدلاً من مجرد الوصف أو القبول أو الفهم. فيقيم نفسه والآخرين باستمرار وفقًا لمعايير عشوائية، ويركز على أحكام الآخرين وكذلك أحكامه على نفسه ويجد أنه

والآخرين مقصرون. على سبيل المثال؛ "لم أقم بأداء جيد في الكلية" أو "انظر إلى مدى نجاح زميلي، أنا لست ناجحًا"(Leahy et al., 2012).

(ك) الينبغيات:"Should" and "must" statements" حيث يكون لدى الشخص فكرة محددة وثابتة عما يجب أن تكون عليه الأمور، من خلال التركيز على عبارات "الينبغيات" و"اليجبيات" فيخبر الشخص ذاته أن الأمور يجب أن تكون بالطريقة التي يأملها أو يتوقعها(Burns, 1980; Walker & Martinez, 2001) . مثال ذلك عازفة البيانو الموهوبة تقول لنفسها بعد عزف مقطوعة صعبة على البيانو "ما كان يجب أن أرتكب الكثير من الأخطاء أثناء العزف. وقد تؤدي إلى شعوره بالذنب والإحباط. كما تؤدي عبارات الينبغيات الموجهة من الشخص ضد الآخرين أو العالم بشكل عام إلى الغضب والإحباط (Burns,1980).

(ل) التصنيف labeling: يعتبر التصنيف شكل متطرف من تفكير الكل أو لا شيء. فبدلاً من أن يقول الشخص "لقد ارتكبت خطأ"، فإنه يلصق بذاته صفة سلبية مثال ذلك "أنا فاشل". كما انه قد يصنف ذاته بأنه "أحمق" أو "فاشل" أو "غبي". وذلك التصنيف لا عقلاني تمامًا، فالتصنيف الوحيد للأشخاص هو أنهم بشر وإنما تصنيف "الحمقى" و"الخاسرون" و"الاغبياء" لا وجود له (Burns,1980). ولا يقتصر الأمر على تصنيف الشخص لذاته بل أن البعض قد يصنف الأشخاص الآخرين (Burns, 1980; Walker & Martinez, 2001)، فعندما يفعل شخص ما شيئًا بطريقة خاطئة، قد يصفه البعض بانه "أحمق" بل يعتبروا المشكلة تكمن في "شخصيته" أو "جوهره" بدلاً من تفكيره أو سلوكه (Burns,1980).

(م) الشخصنة واللوم :Personalization حيث يحمل الشخص نفسه المسؤولية عن أشياء خارج سيطرته (Burns, 1980; Walker & Martinez, 2001)، مثال ذلك الأم التي تلقت رسالة تفيد بأن طفلها يعاني من صعوبة في المدرسة، فقالت لنفسها "هذا يظهر كم أنا أم سيئة"، بدلاً من محاولة البحث عن سبب المشكلة وإيجاد حل لها.

وبعض الأشخاص يفعلون العكس أي إنهم يلومون الآخرين أو ظروفهم على مشكلاتهم، ويتغاضون عن الطرق التي قد تساهم في حل المشكلة (Burns, 1980)، حيث يركزون على الشخص الآخر كسبب لما يشعرون به من مشاعر سلبية ويرفضون تحمل مسؤولية تغيير أنفسهم، على سبيل المثال؛ "والدي هما سبب كل مشاكلي"(Leahy et al., 2012).

(ن) المقارنة الزائفةFake comparison : حيث يفسر الشخص الأحداث وفقا لمعايير غير واقعية، ويركز بشكل أساسي عما لدى غيره مقارنة بما لديه، وبالتالي يشعر بالنقص، فهو يركز بشكل أساسي على الآخرين الذين يقومون بعمل أفضل منه ليجد نفسه أقل شأنًا في المقارنة، على سبيل المثال؛ هي أنجح مني، أو أنا فاشل تماما لان زملائي في وظائف أفضل مني (Leahy et al., 2012 ; Lumos Psychiatric Services, n.d.).

(س) دمج التفكير بالفعل الأخلاقيMoral Thought-Action Fusion : حيث يرى الشخص أن مجرد تفكيره بشيء لا أخلاقي يعادل قيامه بذلك الشيء، وبالتالي يدرك نفسه كشخص فظيع ومشين وغير أخلاقي لمجرد تفكيره في هذه الأفكار.

(ع) الدمج بين التفكير واحتمالية وقوع الحدث : Likelihood Thought-Action Fusion
حيث يعتقد الشخص أن التفكير في أفكار معينة يزيد من فرصة حدوث شيء فظيع. على سبيل المثال؛ "إذا فكرت في الموت، سيموت شخص ما" (City Center Psychotherapy, n.d.).

(ف) التوجه الندمي Regret Orientation: حيث يركز الشخص على فكرة أنه كان بإمكانك القيام بعمل أفضل في الماضي، بدلاً من التركيز على ما يمكنه القيام به بشكل أفضل الآن. "كان بإمكاني الحصول على وظيفة أفضل لو حاولت"، أو "ما كان يجب أن أقول ذلك" (Leahy et al., 2012) .

(ص) ماذا لو؟ What If: حيث يستمر الشخص في طرح سلسلة من الأسئلة حول "ماذا لو" حدث شيء ما، ويفشل في الاكتفاء بأي من الإجابات. "نعم، ولكن ماذا لو شعرت بالقلق؟" أو "ماذا لو لم أستطع التقاط أنفاسي؟" (Leahy et al., 2012).

ثامنًا: فروض البحث:

1- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاحتراق الأكاديمي والتشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة؟

2- لا يوجد إسهام دال إحصائيًا للتشوهات المعرفية في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة؟

تاسعًا: إجراءات البحث

أ- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية: تم اختيار عينة للتحقق من الخصائص السيكومترية من طلبة كلية التربية (تعليم عام، وأساسي) من الفرق الدراسية الأولى، والثالثة، والرابعة للعام 2021 /2022 م بجامعة الفيوم بطريقة عشوائية بلغ عددهم (377) طالباً وطالبة، وتم استبعاد (11) مفحوص لعدم استكمالهم الإجابة على عبارات المقياس، بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، والتأكد من مدي مناسبته للعينة، ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية.

جدول (1)

توزيع أفراد العينة الاستطلاعية بكلية التربية وبالفرق المختلفة

الفرقة	عدد الطلبة		
	ذكور	إناث	الإجمالي
الأولى	–	25	25
الثالثة	13	73	86
الرابعة	32	223	255

ب–عينة البحث

تكونت عينة البحث من (205) طالباً وطالبة من الملتحقين بكلية التربية جامعة الفيوم (28 ذكور، و177 إناث)، وقد شملت الفرق الدراسية الأربع لعام 2021 /2022م. وتراوحت أعمارهم بين (18–22) بمتوسط عمري مقداره (14,20) وانحراف معياري مقداره (492,1). وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية. ويوضح الجدول (2) خصائص عينة البحث وفقاً للنوع والسنة الدراسة.

جدول (2)

خصائص عينة البحث وفقاً للنوع والسنة الدراسية

الفرقة	عدد الطلبة		
	ذكور	إناث	الإجمالي
الأولى	6	38	44
الثانية	7	46	53
الثالثة	4	30	34
الرابعة	11	63	74

1- مقياس الاحتراق الأكاديمي (إعداد الباحثون)

يمثل مقياس الاحتراق الأكاديمي لطلبة الجامعة المقياس الرئيسي للبحث، بالإضافة إلى بعض البيانات الأولية بالمقياس.

(أ) مبررات إعداد المقياس:

توجد مجموعة من المبررات التي تم على أساسها إعداد المقياس، وهي:

(1) قلة المقاييس العربية المصممة والمقننة التي تقيس الاحتراق الأكاديمي لدي طلبة الجامعة.

(2) الاختلاف بين المقاييس العربية التي تقيس الاحتراق الأكاديمي في أبعاده.

(3) قلة الدراسات العربية التي تتناول متغير الاحتراق الأكاديمي.

(4) قلة الدراسات الأجنبية التي تناولت متغير الاحتراق الأكاديمي.

(ب) الهدف من المقياس: قياس الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

(ج) خطوات إعداد المقياس: مر إعداد المقياس بعدد من الخطوات، وهي:

– الاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات الأجنبية السابقة، ومنها: (أمل فلاح الهملان،2017؛ محمد أحمد درويش، 2014؛ عادل محمد الصادق وعادل سيد عبادي، 2018؛ مختار بوفرة، 2018؛ Artal & Cabrera, 2013; Aypay, 2012 Ding et. al, 2019; Ling et. al, 2014; López et. al, 2018; Maslach & Schaufeli, 1993; Noh et. al, 2013; Norez, 2017; Pérez-Fuentes et. al, 2020; Reisa et. al, 2015; Shankland et. al, 2019; Wu, 2010).

–الاطلاع على مقاييس الاحتراق الأكاديمي العربية، ثم الأجنبية وترجمتها مثل؛ Copenhagen Burnout Inventory – Student Version (CBI-S)، ومقياس الاحتراق النفسي المهني إعداد: فرج عبد القادر طه والسيد مصطفى راغب.

– إعداد استبيان مفتوح للاحتراق الأكاديمي في ضوء ما تم الاطلاع عليه من اطر نظرية ومقاييس الاحتراق الأكاديمي، وتم تطبيقه على (100) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، وتم استبعاد (20) استمارة لعدم استكمال الإجابة عليهم، وتم تفريغ استجابات الطلبة على الاستبيان المفتوح.

– صياغة عبارات المقياس من خلال الاستعانة باستجابات الطلبة على الاستبيان المفتوح، ومقاييس الاحتراق الأكاديمي العربية، والأجنبية التي تم ترجمتها، ووفقاً للأطر النظرية التي تم الاطلاع عليها، وعددها (70) عبارة مثلت الصورة المبدئية للمقياس.

(د) الصورة المبدئية للمقياس:

(1) في ضوء ما تم الاطلاع عليه من الأطر النظرية للاحتراق الاكاديمي، ومقاييس الاحتراق الاكاديمي العربية منها والأجنبية، تم صياغة مجموعة من العبارات التي تقيس الاحتراق الاكاديمي وعددها(70) عبارة، موزعة على أربعة مكونات هم؛ الإنهاك: حيث شعور الطالب بنفاذ الطاقة الجسمية، والقدرة على التفكير اللازمان

لممارسة أي نشاط، بالإضافة إلى القابلية المرتفعة للاستثارة الانفعالية، بواقع عدد عبارات (22)، ومكون الثان الاتجاه السلبي نحو الدراسة: يتمثل في انخفاض الدافعية نحو الدراسة، والتفكير السلبي تجاهها، مما يترتب عليه نقص الاهتمام والعزوف عن المشاركة في المهام الدراسية، وعدد عباراته (24)، والمكون الثالث ضعف الإنجاز الأكاديمي: يتمثل في انخفاض القدرة على أداء المهام الأكاديمية بكفاءة، وصعوبة استذكار المقررات، واقتصار أداء الطالب على بذل الحد الأدنى من المجهود اللازم لاجتياز سنوات الدراسية، وعدد عباراته (13)، وأخيرا المكون الرابع محدودية العلاقات الاجتماعية: يتمثل في تأثر علاقات الطالب بأفراد أسرته وأقرانه نتيجة ضعف قدرته على التعامل الإيجابي مع ضغوط المتطلبات الأكاديمية، ويمتد ذلك التأثير إلى كافة مناحي الحياة، وعدد عباراته (11).

(2) يتم الإجابة عن المقياس من خلال وضع علامة (√) أمام الاستجابة التي تعبر عن المفحوص، ويتم تقدير استجابة الطلاب في ضوء أربعة بدائل هي؛ أبدًا (1)، وقليلًا (2)، وغالبًا (3)، ودائمًا (4)، وتمثل أقل درجة يحصل عليها المفحوص على المقياس (70) وأعلى درجة هي (280) حيث تشير الدرجة العالية إلى درجة مرتفعة من الاحتراق الأكاديمي لدي المفحوص.

(3) تم عرض الصورة المبدئية على مجموعة من الأساتذة المحكمين في قسم الصحة النفسية، وعلم النفس التربوي بلغ عددهم (10) ملحق (1)؛ وذلك لمعرفة آرائهم حول مدى مناسبة العبارات المطروحة لقياس الاحتراق الأكاديمي، وقد تم الاستفادة من هذا التحكيم في تغيير بعض العبارات لم تصل إلى نسبة اتفاق (80%) بين المحكمين، لتكون أكثر ملائمة وإجرائية للمقياس، كما هو موضح بالجداول من (3) إلى (6):

جدول (3)

تعديل مضمون بعض مفردات المكون الأول(الإنهاك) بناءً على آراء المحكمين

المفردة	مضمون المفردة قبل التعديل	مضمون المفردة بعد التعديل
5	اشعر بالأرق وعدم انتظام النوم خلال فترة الدراسة.	أعاني من عدم انتظام النوم خلال فترة الدراسة.
6	اشعر بعدم قدرتي على التفكير في أي شيء بعد انتهاء اليوم الدراسي.	يصعب على التفكير في أي شيء بعد انتهاء اليوم الدراسي.
8	اشعر بالضيق عند التفكير في المهام الدراسية التي يتوجب على إنجازها (المحاضرات أو التكليفات).	اشعر بالضيق عند التفكير في أداء مهامي الدراسية (المحاضرات أو التكليفات).
11	أُجيد التعامل مع ضغوط ومتطلبات دراستي.	أُجيد التعامل مع ضغوط الدراسة ومتطلباتها
20	استثار انفعاليًا أثناء فترة الدراسة من أبسط الأشياء.	أنفعل لأسباب تافهة أثناء فترة الدراسة.

جدول (4)

تعديل مضمون بعض مفردات المكون الثاني (الاتجاه السلبي نحو الدراسة) بناءً على آراء المحكمين

المفردة	مضمون المفردة قبل التعديل	مضمون المفردة بعد التعديل
4	أسعى إلى معرفة المستجدات في مجال دراستي.	أتطلع لما هو جديد في دراستي
5	اشعر أن التعاون مع زملائي فيما نكلف به من مهام دراسية يستهلك قدر أكبر من طاقتي.	أرى أن التعاون (العمل المشترك) يستنفذ طاقتي.
6	أجد خبرات جديدة ومثيرة للاهتمام في دراستي.	تثير الأنشطة والمهام الدراسية اهتمامي.
20	اعتقد أن سوق العمل يتطلب مهارات أكثر مما تقدمه دراستي.	أرى أن دراستي غير ملائمة لسوق العمل.
21	انجز المهام الدراسية التي أكلف بها بشكل مستقل بصورة أفضل من إنجازي للمهام الجماعية مع زملائي.	انجز بمفردي أفضل من عملي في مجموعة.
24	أجد مشقة في التفكير بشكل إيجابي.	أجد مشقة في التفكير بشكل إيجابي بسبب أعبائي الدراسية.

جدول (5)

تعديل مضمون بعض مفردات المكون الثالث (ضعف الإنجاز الأكاديمي) بناءً على آراء المحكمين

المفردة	مضمون المفردة قبل التعديل	مضمون المفردة بعد التعديل
5	كل ما يشغل تفكيري اجتياز سنوات الدراسة بأي شكل.	أذاكر لكي أنجح بأي تقدير.
10	يمكنني حل المشكلات التي تظهر في دراستي بشكل فعال.	يمكنني حل المشكلات المرتبطة بالدراسة بشكل فعال.

جدول (6)

تعديل مضمون بعض مفردات المكون الرابع (محدودية العلاقات الاجتماعية) بناءً على آراء المحكمين

المفردة	مضمون المفردة قبل التعديل	مضمون المفردة بعد التعديل
3	اشعر أن المتطلبات الدراسية تعوقني عن ممارسة حياتي بشكل طبيعي.	تعوقني المتطلبات الدراسية عن ممارسة حياتي بشكل طبيعي.
9	أصبحت مثقلا بالأعباء والمهام الأكاديمية التي تعوقني عن التفاعلات الاجتماعية.	أصبحت مثقلا بالأعباء والمهام الأكاديمية التي تعوقني عن المشاركة في التفاعلات الاجتماعية.

(4) بعد إجراء تعديل العبارات، تم تطبيق المقياس في صورته الأولية بعد التحكيم، على عينة استطلاعية من طلبة كلية التربية (تعليم عام، وأساسي) للعام الجامعي 2021 /2022م بجامعة الفيوم بطريقة عشوائية بلغ عددهم (377) طالباً وطالبة، وتم استبعاد (11) مفحوص لعدم استكمالهم الإجابة على عبارات المقياس، بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، والتأكد من مدي مناسبته للعينة، ويوضح الجدول (7) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية؛

جدول (7)

توزيع أفراد العينة الاستطلاعية بكلية التربية وبالفرق المختلفة

الفرقة	عدد الطلبة		
	ذكور	إناث	الإجمالي
الأولى	–	25	25
الثالثة	13	73	86
الرابعة	32	223	255

– تم حساب زمن تطبيق المقياس وقد تراوح ما بين (10–15) دقيقة.

(هـ) حساب الاتساق الداخلي للمقياس:

تم إجراء الاتساق الداخلي للمقياس كخطوة من خطوات بناء المقياس للتأكد من مدى ارتباط مكونات المقياس ببعضها البعض، ومدى ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس جميعها دالة عند مستوى دلالة (0,01)، ماعدا (11) مفردة هي (8، 9، 13، 14، 16، 19، 31، 33، 44، 64، 70) لم تصل إلى حد الدلالة، وبالتالي تم استبعادها من المقياس ليصبح عدد مفردات المقياس (59) مفردة في صورته النهائية.

كما تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف المفردات التي لم تصل إلى حد الدلالة، وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (0,01)، مما يشير إلى وجود اتساق بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد من أبعاد المقياس بعباراته بعد حذف المفردات التي لم تصل إلى حد الدلالة، وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (0,01)، مما يشير إلى وجود اتساق بين كل بعد من أبعاد المقياس وعباراته.

(و) صدق المقياس:

تم التحقق من صدق مقياس الاحتراق الأكاديمي بالطرق التالية (صدق المحكمين – الصدق العاملي: بطريقة التحليل العاملي الاستكشافي (DFA).

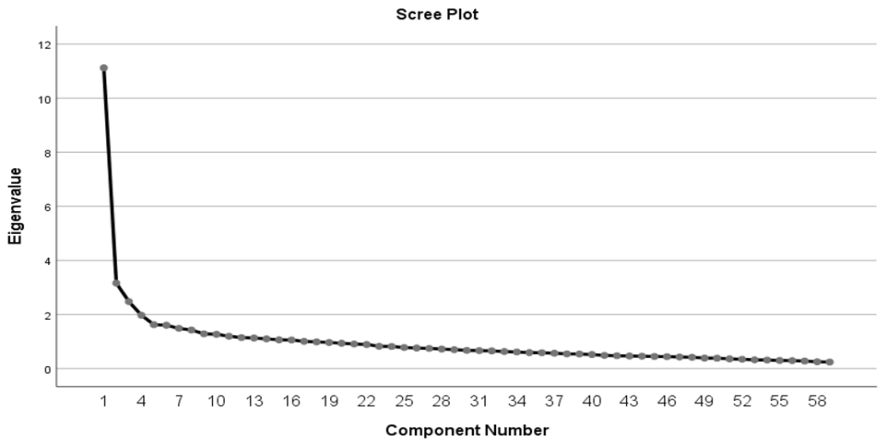
(1) الصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي (DFA)

- تم استخدام التحليل العاملي؛ للتأكد من صدق مقياس الاحتراق الاكاديمي بعد تطبيق المقياس على عينة مكونة من (366) طالباً وطالبة بكلية التربية–جامعة الفيوم، وتم إجراء التحليل العاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principle component(لهوتلنج)، وتم مراجعة معاملات الارتباط بين العبارات

وبعضها بمصفوفة الارتباط البينية (Correlation Matrix) للتأكد من ان معظم معاملات الارتباط البينية تزيد عن (r= ,3) كحد أدنى لدلالة المتغيرات على العبارات أو العوامل، والتحقق من مدى كفاية العينة المطبق عليها المقياس لإجراءات التحليل العاملي؛ وذلك من خلال إجراء اختبار كفاية العينة (KMO Kaiser-Mayer-Olkin Test)، للتأكد من ان قيمة MSA لا تقل عن (,6)، وأسفرت نتائج الاختبار عن كفاية العينة لإجراء التحليل العاملي حيث كانت قيمة(KMO =0,872)، كما تم التأكد من أن قيمة اختبار النطاق Bartlett's Test Of Sphericity دالة عند مستوى دلالة أقل من 0,01، حيث أسفرت النتائج على أن قيمة اختبار النطاق (6429,872) دالة عند مستوى دلالة (p=0,000)، وبذلك تم التأكد من صلاحية البيانات لإجراء التحليل العاملي.

- وتم اتباع الخطوات الآتية في التحليل العاملي:
- مراجعة قيم بنود المصفوفة البينية للبناء العاملي للتأكد من أن جميع قيم معاملات ألفا للمفردات على هذا المقياس دالة عند مستوى دلالة (0,01).
- وتم مراجعة قيم معاملات الشيوع الخاصة بمفردات المقياس والتأكد من أن قيمة كل معامل لكل مفردة لا تقل عن (0,05)، وأن كل مفردة متشبعة على عامل واحد، وذلك للحصول على تكوين عاملي بسيط يمكن تفسيره وتسميته.
- واستخدم محك كايزر Kaiser لجوتمان، والذي يتطلب مراجعة الجذر الكامن حيث تقبل العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح؛ ومن ثم تقبل العوامل التي يتشبع عليها (3) بنود على الأقل بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (3,0)، وأسفرت نتائج التحليل العاملي لمفردات المقياس المكونة من (59) مفردة عن تشبع المفردات على أربع عوامل توفر بهما محك كايزر استطاعوا تفسير (41,762%) من نسبة التباين الكلي في درجات العينة، وهذه قيمة مقبولة لمعامل الصدق العاملي.

–وتم تدوير المحاور بطريقة الفاريمكس Varimax واتضح أنهم أربع عوامل فقط، في ضوء المعايير التالية: محك التشبع الجوهري للبند بالعامل < 0,3، ومحك جوهرية العامل <3 تشبعات جوهرية للبند، ويظهر شكل العوامل بمنحنى Scree Plot لعدد (59) مفردة خاضعة للتحليل كما هو موضح بالشكل (1)



شكل**(1)**

منحنى تشبعات المكونات العاملية لمقياس الاحتراق الأكاديمي (**Scree Plot)**

–وتم مراجعة مصفوفة العوامل بعد التدوير للتأكد من أن جميع مفردات المقياس متشبعة على عامل واحد من عوامل المقياس، وأسفر التدوير عن أربعة عوامل، وتم تصنيف هذه العوامل من الدرجة الأولي (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح)، استطاعوا تفسير (41,782%) من نسبة التباين المشترك بين درجات أفراد العينة، وهذا يشير إلى معامل صدق مرضي، وهذه العوامل موضحة في جدول (8)

جدول (8)

عدد المفردات المتشبعة على كل عامل من عوامل مقياس الاحتراق الأكاديمي

العامل	مضمون العامل	نسبة التباين	الجذر الكامن	عدد المفردات
الأول	الإنهاك	21,130	2,923	21
الثاني	التوجه السلبي نحو الآخرين والدراسة	7,960	1,774	17
الثالث	نقص الشغف الأكاديمي	6,349		11
الرابع	ضعف المثابرة الأكاديمية	6,323		10
	مجموع التباين الكلي	41,762		59 مفردات

وفيما يلي توضيح لهذه العوامل:

العامل الأول:

تشبع هذا العامل بـ (21) مفردة حققت جميعها محك كايزر للتشبع على العامل، حيث تتراوح قيم التشبعات للمفردات ما بين (325, إلى 577,) كما أن هذا العامل استطاع تفسير نسبة (21,130%) من التباين المشترك لدرجات العينة وحصل على جذر كامن مقداره (6,567)، وكانت جميع المفردات التي تشبع بها هذا العامل تتضمن الإنهاك الجسمي الانفعالي المعرفي لذا تم تسمية هذا العامل بالإنهاك حيث شعور الطالب بنفاذ الطاقة الجسمية، والقدرة على التفكير اللازمان لممارسة أي نشاط، بالإضافة إلى القابلية المرتفعة للاستثارة الانفعالية.

العامل الثاني:

تشبع هذا العامل بـ (17) مفردة حققت جميعها محك كايزر للتشبع على العامل، حيث تتراوح قيم التشبعات للمفردات ما بين (323, إلى 547,) كما أن هذا العامل استطاع تفسير نسبة (7,960%) من التباين المشترك لدرجات العينة وحصل على جذر كامن مقداره (4,696)، وكانت جميع المفردات التي تشبع بها هذا العامل مفردات تتضمن توجه الفرد نحو الآخرين، والتوجه السلبي نحو الدراسة لذا تم تسمية

هذا العامل بالتوجه السلبي نحو الآخرين والدراسة؛ حيث يتمثل في انخفاض الدافعية نحو الدراسة، والتفكير السلبي تجاهها، وتأثر علاقات الطالب بأفراد أسرته وأقرانه نتيجة ضعف قدرته على التعامل الإيجابي مع ضغوط المتطلبات الأكاديمية، ويمتد ذلك التأثير إلى كافة مناحي الحياة.

العامل الثالث:

تشبع هذا العامل بـ (11) مفردة حققت جميعها محك كايزر للتشبع على العامل، حيث تتراوح قيم التشبعات للمفردات ما بين (403, إلى 598,) كما أن هذا العامل استطاع تفسير نسبة (6,349%) من التباين المشترك لدرجات العينة وحصل على جذر كامن مقداره (3,746)، وكانت جميع المفردات التي تشبع بها هذا العامل مفردات تتضمن الشغف الأكاديمي للطالب رغم المهام والضغوط الأكاديمية، لذا فإنه يمكن تسمية هذا العامل بنقص الشغف الأكاديمي ويتمثل في الأداء الآلي والروتيني للمهام والتكليفات الدراسية دون الاستمتاع أو الرضا عما يتم دراسته.

العامل الرابع:

تشبع هذا العامل بـ (10) مفردة حققت جميعها محك كايزر للتشبع على العامل، حيث تتراوح قيم التشبعات للمفردات ما بين (306, إلى 504,) كما أن هذا العامل استطاع تفسير نسبة (6,323%) من التباين المشترك لدرجات العينة وحصل على جذر كامن مقداره (3,731)، وكانت جميع المفردات التي تشبع بها هذا العامل مفردات تتضمن قلة اهتمام الطالب بالدراسة والمهام الأكاديمية، لذا تم تسمية هذا العامل ضعف المثابرة الأكاديمية؛ حيث تنخفض قدرة الطالب على مواصلة الأداء الفعال للمهام والتكليفات الأكاديمية والتعامل مع المتطلبات والضغوط المرتبطة بالدراسة.

(ز) ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بالطرق الآتية (الفاكرونباخ، وإعادة الاختبار)

(1) حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل (ألفا كرونباخ)، وتبين أن معامل الثبات للمقياس ككل (,919) وهذا معامل ثبات مرتفع وفقاً للمعايير القياسية؛ حيث يعتبر المقياس ثابتا إذا وقعت قيمة ألفا في المدى (0,7–1).

وتم بحساب معاملات ثبات الأبعاد الفرعية المتضمنة في المقياس عن طريق حساب معاملات الاتساق الداخلية، باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، جدول (9)؛

جدول (9)

معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الاحتراق الأكاديمي

رقم البعد	الأبعاد	معامل ثبات ألفا بعد حذف عبارات البعد
الأول	الإنهاك	0,866
الثاني	التوجه السلبي نحو الآخرين والدراسة	0,824
الثالث	نقص الشغف الأكاديمي	0,745
الرابع	ضعف المثابرة الأكاديمية	0,749
المقياس ككل		0,919

ويتضح من جدول (9) أن جميع معاملات ألفا دالة عند مستوى دلالة (0,01)، كما أن قيم معامل ثبات ألفا للأبعاد تشير إلى معاملات ثبات مقبولة.

(2) الثبات بإعادة التطبيق:

تم حساب الثبات بإعادة التطبيق لمقياس الاحتراق الأكاديمي بفاصل زمني شهر من إجراء التطبيق الأول على عينة مكونة من (37) طالباً وطالبة من طلبة كلية

التربية – جامعة الفيوم–بالفرقة الثالثة والرابعة، ممن أمكن الوصول إليهم في إعادة التطبيق، وتم حساب معامل الثبات من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات الطلبة في التطبيق الأول ودرجاتهم على المقياس في إعادة التطبيق؛ واتضح أن معامل الارتباط مساويًا (717,0) وتمثل درجة ثبات مقبولة دالة عند مستوى (,01).

(ح) المقياس في صورته النهائية:

(1) وصف المقياس: يهدف المقياس إلى قياس الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة من خلال مجموعة العبارات الموزعة على أربعة أبعاد.

(2) مكونات المقياس:

يتكون المقياس من (59) عبارة، موزعة على أربعة أبعاد، البعد الأول (الإنهاك) بواقع (21) عبارة، والبعد الثاني (التوجه السلبي نحو الآخرين والدراسة) بواقع (17) عبارة، والبعد الثالث (نقص الشغف الأكاديمي) بواقع (11) عبارات، والبعد الرابع (ضعف المثابرة الأكاديمية) بواقع (10) عبارة. وفيما يلي عبارات كل بعد كما هو موضح في جدول (10)؛

جدول (10)

أبعاد مقياس الاحتراق الأكاديمي في صورته النهائية، وعبارات كل بعد

البعد	العبارات
البعد الأول: الإنهاك	(1، 5، 9، 11، 14، 16، 22، 25، 28، 33، 34، 37، 41، 44، 45، 46، 49، 50، 54، 57، 58)
البعد الثاني: التوجه السلبي نحو الآخرين والدراسة	(2، 8، 15، 17، 19، 23، 27، 29، 30، 35، 38، 40، 43، 47، 51، 56، 59)
البعد الثالث: نقص الشغف الأكاديمي	(3، 7، 10، 13، 20، 24، 31، 36، 42، 48، 52)
البعد الرابع: ضعف المثابرة الأكاديمية	(4، 6، 12، 18، 21، 26، 32، 39، 53، 55)

(3) تصحيح المقياس:

يتم الإجابة عن المقياس من خلال وضع علامة (√) أمام الاستجابة التي تعبر عن حالة المفحوص، ويتم تقدير استجابة الطلبة في ضوء أربعة بدائل هي؛ أبدًا (1)، وقليلًا (2)، وغالبًا (3)، ودائمًا (4)، وتمثل أقل درجة يحصل عليها المفحوص على المقياس (59) وأعلى درجة هي (236) حيث تشير الدرجة العالية إلى درجة مرتفعة من الاحتراق الأكاديمي لدي المفحوص.

2- مقياس التشوهات المعرفية: إعداد/ أحمد هارون (2017)

(أ) هدف المقياس: يهدف المقياس إلى التقدير الكمي للأفكار التلقائية والخواطر البديهية التي ترد للفرد عن نفسه فيما يتعلق بثلاث أبعاد معرفية رئيسية هي لوم النفس، والمبالغة في الأهداف ومعايير الأداء، وتعميم فكرة الفشل.

(ب) وصف المقياس: يتكون المقياس من ثلاثون عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة بالتساوي كما هو موح بالجدول (11)؛

جدول (11)

مكونات مقياس التشوهات المعرفية

البعد	العبارات
البعد الأول: لوم النفس وجلد الذات	(28،25،22،19،16،13،10،7،4،1)
البعد الثاني: المبالغة في الأهداف والمستويات ومعايير الأداء	(29،26،23،20،17،14،11،8،5،2)
البعد الثالث: تعميم أفكار الفشل	(30،27،24،21،18،15،12،9،6،3)

ويتم الإجابة على المقياس بان يحدد المفحوص مدى انطباق كل عبارة من عبارات المقياس عليه وفقا لخمس مستويات وهي:

لا تنطبق أبدًا	تنطبق نادرًا	تنطبق أحيانًا	تنطبق كثيرًا	تنطبق دائمًا
1	2	3	4	5

ويتراوح تقييم كل عبارة بين درجة واحدة إلى خمس درجات، وبالتالي يحصل الفحوص على درجة ما بين 30–150 درجة، وكلما كانت الدرجة مرتفعة يشير ذلك إلى زيادة في الأفكار والخواطر التلقائية السلبية لدى المفحوص.

(ج) التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التشوهات المعرفية:

(1) صدق المقياس: لقد قام معد المقياس بالتحقق من صدق المقياس من خلال صدق المحكمين، وصدق التحليل العاملي:

- صدق المحكمين: قام معد المقياس بعرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية، وتعديل عبارات المقياس وفقا لما أسفرت عنه نتائج التحكيم.
- صدق التحليل العاملي: قد قام معد المقياس بالتحقق من الصدق العاملي للمقياس بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي ومن خلال حساب التحليل العاملي بأسلوب المكونات الأساسية لهوتلنج Principal Components، وتدوير المحاور تدويرا متعامدا بطريقة الفاريماكس Varimax، أسفرت عن ثلاث عوامل قابلة للتفسير، جذرهم الكامن أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت (61,973%) من التباين الكلي بين عبارات المقياس

(2) ثبات المقياس:

قام معد المقياس بحساب ثبات بطريقتي التجزئة النصفية، ومعامل الثبات ألفا كرونباخ

- طريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية من خلال تجزئة المقياس إلى نصفين أحدهما يضم الاستجابات على العبارات الفردية والآخر الاستجابات على العبارات الزوجية، وبلغ معامل الثبات (0,670)، دال عند مستوى دلالة (0,01).
- طريقة معامل ألفا كرونباخ: بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (0,780)، وهو معامل ثبات دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01)، وقد تجاوزت قيم معاملات ثبات أبعاد المقياس الثلاثة (0,7)، كما هو موضح بالجدول (12)؛

جدول (12)

معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد التشوهات المعرفية

البعد	قيمة معامل ألفا كرونباخ
البعد الأول: لوم النفس وجلد الذات	0,778
البعد الثاني: المبالغة في الأهداف والمستويات ومعايير الأداء	0,757
البعد الثالث: تعميم أفكار الفشل	0,766

عاشرًا: نتائج البحث وتفسيرها:

أ- نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

نص الفرض الأول "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التشوهات المعرفية والاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة".

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والتشوهات المعرفية، ويتضح ذلك من الجدول (13)؛

جدول (13)

معامل الارتباط بين التشوهات المعرفية والاحتراق الأكاديمي

التشوهات المعرفية	الاحتراق الأكاديمي	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	0,372	0,000

**يشير معامل الارتباط انه دال عند مستوى دلالة (0,01)

جدول (14)

معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاحتراق الأكاديمي وأبعاد التشوهات المعرفية

أبعاد التشوهات المعرفية	الدرجة الكلية للاحتراق الأكاديمي	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
لوم النفس وجلد الذات	**0,370	0,000
المبالغة في الأهداف والمستويات ومعايير الأداء	**0,055	0,430
تعميم أفكار الفشل	**0,499	0,000

ويتضح من الجدول (13) و(14) وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الاحتراق الأكاديمي والتشوهات المعرفية، عند مستوى دلالة (0,01)، بين درجات أفراد العينة على مقياس التشوهات المعرفية والاحتراق الأكاديمي، وبالتالي يمكن رفض الفرض الصفري، ونقبل الفرض البديل.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة داليا خيري عبد الوهاب ونبيل عبد الهادي احمد السيد (2017) بأن شعور الشخص بالعجز وعدم الكفاءة وانشغاله بعواقب الرسوب والفشل تؤثر في قدرته على الإدراك السليم للموقف الاختباري والتفكير الموضوعي والانتباه والتركيز وحل المشكلات، وبالتالي قد يشكك الفرد في قدرته على الأداء الجيد كما أن المبالغة في تفسير المواقف يؤدي إلى إثارة مشاعر الخوف والتوتر، وبالتالي تصبح تفسيراته للمواقف والأحداث والضغوط خاطئة فيخفق في التعامل معها بشكل إيجابي، ويؤكد ذلك ما أشار إليه إسلام أسامة محمود نصار(2015) بأنه توجد علاقة سلبية بين التشوهات المعرفية وجودة الحياة الأكاديمية وجودة الحياة ككل حيث تؤثر التشوهات المعرفية في حياة الفرد وإدراكه فالتفكير السوي يؤدى إلى السلوك السوي بينما أي خطا في التفكير يقود إلى تشويه معرفي ينعكس على سلوك الشخص وبالتالي فاختلال منظومة التفكير التي من خلالها يجد الشخص معنى للحياة تؤدي إلى اختلال معنى الحياة، وبالتالي استجاباته نحو الحياة بأبعادها المختلفة والأهداف والالتزامات التي يلتزم فيها الفرد في حياته بكافة مجالاتها ومدى إحساسه بأهميتها وقيمتها.

كما تتفق نتيجة البحث مع ما أشارت إليه ياسمين حسن يوسف أبو هلال (2018) من أن الأفكار والمعتقدات السلبية تؤثر بشكل سلبي على اختيارات الفرد في المواقف المختلفة وتقيد أدائه مما يقوده للإخفاق في التعامل معها وبالتالي تتدني ثقته بنفسه، مما يسهم في انخفاض تقدير الذات، وهو بدوره مؤثرا في احتمالية التعرض للضغوط والاحتراق كما أشار جونسون وآخرون.Johnson et. al (2020) .إلى أن الذين يعانون من انخفاض تقدير الذات أكثر عرضة بثلاث مرات تقريبًا للضغوط الشديدة، وأولئك الذين تعرضوا للضغوط لديهم احتمالية أكثر من ثلاثة أضعاف للتعرض الاحتراق. حيث اتضح أن انخفاض تقدير الذات له تأثير مباشر على الاحتراق، وكذلك تأثير غير مباشر من خلال الضغوط (كمتغير وسيط)، وذلك لأنه

يمكن أن يؤدي انخفاض تقدير الذات إلى آثار نفسية تجعل الشخص أكثر عرضه للمواقف الضاغط، كما يترتب على انخفاض تقدير الذات الافتقار إلى التوكيدية وهو ما يجعل الشخص بدوره أكثر عرضه للتوتر والمواقف الضاغطة. ويؤكد ذلك نتائج دراسة كريمية وآخرون Karimia et. al. (2014) بان الاحترام وتقدير الذات يزيدان من الأداء الأكاديمي ويقللان من الاحتراق الأكاديمي.

ويمكن تفسير وجود علاقة طردية بين التشوهات المعرفية والاحتراق الاكاديمي بأن الأفكار والمعتقدات التي يتبناها الشخص تتحكم في إدراكه للمواقف والأحداث والأشخاص وذكريات الماضي والضغوط التي يتعرض لها وكلما كانت تلك الأفكار والمعتقدات خاطئة أو سلبية كلما كانت تفسيراته خاطئة وبالتالي سلوكه، فما يعانيه الشخص من مشكلات سلوكية أو اجتماعية أو انفعالية أو نفسية ما هي إلا نتيجة لمجموعة الأفكار والمعتقدات التي يتبناها في تفسير المواقف والأحداث والضغوط التي يتعرض لها، ومن أخطاء التفكير تلك لوم النفس وجلد الذات فعدم تسامح الشخص مع نفسه وإصداره لأحكام سلبية عليها لوجود أخطاء وجوانب ضعف تقود الشخص إلى الشك في قدرته على أداء المهام الأكاديمية والتعامل مع الضغوط بكفاءة، وبالتالي يخفق في التعامل مع متطلبات دراسته وما يواجه من ضغوط نتيجة اعتقاداته بانه غير كفء وغير قادر على التعامل مع تلك المعيقات، على العكس من ذلك فان تعاطف الشخص مع ذاته ينعكس بشكل إيجابي على الشخص في تعامله مع ضغوط ومتطلبات الدراسة بموضوعية وبشكل منطقي دون أن يقسو على ذاته، ويؤكد ذلك ما أشار إليه جابر حمد الحربي (2020) بأن التعاطف مع الذات يعمل على تخفيف الاحتراق بشكل عام والاحتراق الأكاديمي بشكل خاص، ومن ثم التقليل من آثاره ومساعدة الفرد على التغلب على التداعيات المصاحبة للاحتراق الأكاديمي، وزيادة صمود الفرد على المهام بعد تكرار الفشل أي أنه مصدر إيجابي في الشخصية يمكن الطلاب من مواجهة الضغوط المختلفة التي تواجههم في

الدراسة، وبالتالي فان ارتفاع مستوى التعاطف مع الذات لدى الطلاب يجعلهم أكثر عقلانية في النظر إلى ما يمرون به من مشكلات وضغوط، خاصة الضغوط الأكاديمية.

كما أن مغالاة الشخص في وضع معايير ومستويات عالية لتقييم أدائه وسلوكه ويتوقف عليها شعوره بالرضا عن ذاته ومدي نجاحه قد السلبية حينما يجد نفسه عاجزا عن بلوغ تلك المستويات التي وضعها لذاته قد تجعله يفقد شغفه بالدراسة ويبدأ بتسويف إنجاز المهام الأكاديمية ويقتصر أدائه على بذل الحد الأدنى من المجهود اللازم لاجتياز سنوات الدراسية، وانخفاض دافعيته نحو الدراسة، والتفكير السلبي تجاهها، ويؤكد ذلك ما أشار إليه عادل محمد الصادق وعادل سيد عبادي (2018) بأن الطلاب الذين لديهم درجة عالية من الكمالية عرضه للاحتراق الأكاديمي بسبب عدم قدرتهم على تحقيق معاييرهم الشخصية العالية التي يضعونها لأنفسهم، وتنخفض قوة العلاقة بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي حين تم عزل أثر المعتقدات ما وراء المعرفية؛ وقد يرجع ذلك إلى أن المبالغة في الصور الذاتية التي يتصورها الطلاب عن أنفسهم ترتبط باختيار الطلاب لمعايير ذاتية غير واقعية من جهة ومن جهة أخرى يرتبط الفشل في تحقيق هذه المعايير بالشعور بالتعب والإنهاك واستنزاف الطاقة وانخفاض الروح المعنوية ومستوى الإنجاز الشخصي.

وقد يصل الطالب نتيجة إصداره لأحكام سلبية على ذاته لوجود جوانب الضعف وقصور فيه، وإخفاقه في الوصول إلى المستويات والمعايير العالية التي وضعها لذاته لتقييم أدائه وسلوكه إلى تعميم أفكار الفشل حيث يصل إلى استنتاج عام بانه فاشل مما ينعكس في انخفاض قدرته على أداء المهام الأكاديمية والتعامل مع الضغوط بكفاءة، وصعوبة استذكار المقررات، وانخفاض الدافعية الأكاديمية والتفكير السلبي تجاه دراسته وبالتالي يفقد الطالب شغفه بالدراسة ويبدأ بتسويف إنجاز المهام الأكاديمية ويقتصر أدائه على بذل الحد الأدنى من المجهود اللازم لاجتياز سنوات

الدراسية وهو بما يمثل متلازمة الاحتراق الاكاديمي، بالتالي تتضح العلاقة بين التشوهات المعرفية والاحتراق الاكاديمي.

ب–نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

نص الفرض الثاني "لا يوجد إسهام دال إحصائيًا للتشوهات المعرفية في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة؟".

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام معامل الانحدار الخطى البسيط للتعرف على مدى إسهام التشوهات المعرفية في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي، ويتضح ذلك من الجدول (15)؛

جدول (15)

تحليل الانحدار الخطي البسيط للتنبؤ بالاحتراق الأكاديمي من التشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة (ن=205)

المتغير المنبئ	معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل	قيمة "ف" الانحدارية	قيمة الثابت	معامل الانحدار B	Beta	مستوى الدلالة	درجة الإسهام
التشوهات المعرفية	0,372	138,	134,	32,528	12,798	450,	372,	000,	13,4%

يتضح من الجدول (15) أن قيمة معامل الارتباط التي تعبر عن أقصى ارتباط بين التشوهات المعرفية والاحتراق الأكاديمي دالة إحصائيا عند مستوى (01,) أي أن التشوهات المعرفية تسهم في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي، حيث أن التشوهات المعرفية تسهم في تفسير قدر من التباين في الاحتراق الأكاديمي بنسبة (13,4%)، أي أن (13,4%) من التغيرات التي تحدث في الاحتراق الأكاديمي تعزى إلى التشوهات المعرفية، وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، وبالتالي يمكن التنبؤ

بالاحتراق الأكاديمي من التشوهات المعرفية، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بالاحتراق الاكاديمي من التشوهات المعرفية على النحو التالي؛

الاحتراق الأكاديمي = 97,43+ 0,45× التشوهات المعرفية

ولتحديد مدى إسهام كل نمط من أنماط التشوهات المعرفية الثلاث (لوم النفس وجلد الذات، المبالغة في الأهداف والمستويات ومعايير الأداء، تعميم أفكار الفشل) في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي، تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي، كما هو موضح بالجدول (16)

جدول (16)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للتنبؤ بمستوى الاحتراق الأكاديمي من أنماط التشوهات المعرفية الثلاث

المتغيرات المستقلة	قيم B	قيمة t	دلالة t الإحصائية
لوم النفس وجلد الذات	,670	1,896	,059
المبالغة في الأهداف والمستويات ومعايير الأداء	−1,137	−3,954	,000
تعميم أفكار الفشل	1,393	5,275	,000
قيمة "ف"	29,270		
ودلالتها الإحصائية	,000		
معامل التحديد المعدل R^2	,304		

يتضح من الجدول (16) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لأثر أنماط التشوهات المعرفية الثلاث (لوم النفس وجلد الذات، المبالغة في الأهداف والمستويات ومعايير الأداء، تعميم أفكار الفشل) على الاحتراق الأكاديمي، أن نمط (لوم النفس وجلد الذات) لم يصل إلى مستوى الدلالة، في حين أن نمطي التشوهات المعرفية (المبالغة في الأهداف والمعايير ومستويات الأداء، وتعميم أفكار الفشل) قادران على التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وبمستويات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (,01)، حيث فسرا نسبة (29,4%) من التباين في مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وجاءت قيمة "ف" (29,270) دالة إحصائيًا عن مستوى دلالة (,01). وتشير قيمة B إلى طبيعة العلاقة وحجم التأثر بين كل من المتغير التابع (الاحتراق الأكاديمي) والمتغيرات المستقلة (نمط المبالغة في الأهداف والمعايير ومستويات الأداء، ونمط تعميم أفكار الفشل)، حيث كان تأثير نمط تعميم أفكار الفشل الأعلى تأثيرًا على مستوى الاحتراق الأكاديمي (P=,000، B=1,393)، ثم نمط المبالغة في الأهداف والمعايير ومستويات الأداء (P=,000، B=1,137)

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة الذين لديهم معارف مشوهة أو أنماط تفكير خاطئة كلوم النفس وجلد الذات، والمبالغة في الأهداف والمستويات ومعايير الأداء، وتعميم أفكار الفشل قد تجعلهم أكثر عرضه للاحتراق الأكاديمي من غيرهم، لان تلك الأنماط المشوهة من التفكير تؤثر على إدراكهم للمواقف والأحداث والأشخاص وبالتالي على سلوكياتهم بشكل سلبي، وبالتالي قد يخفق هؤلاء الطلبة في إدراك والتعامل مع المواقف الضاغطة الأكاديمية، والمتطلبات والمهام الأكاديمية، وخبرات الفشل. فنجد أن ميل الفرد إلى استنتاج أحكاما عامة تتعلق بفشله من مجرد حدث أو واقعة غير ذات دلالة، والتركيز على سلبياته وتجاهل ما يملك من إيجابيات، وتضخيم سلبيات المواقف وتقليل الإيجابيات قد يقوده إلى إدراك المتطلبات

والتكليفات الأكاديمية بانها كثيرة وتفوق قدرته على القيام بها وأدائها، وانه يتم الإثقال عليه بتلك المتطلبات، والتركيز على الجوانب السلبية في حياته الأكاديمية، دون الالتفات إلى الإيجابيات، وقد يدرك نفسه بانه لا يملك من المهارات التي تمكنه من التميز في دراسة وخاصة عندما يخفق في أداء بعض التكليفات أو في أداء امتحان أي من المقررات فينتابه الشعور بالخيبة والفشل، والذي قد يؤدي إلى نقص الشغف الأكاديمي، وضعف المثابرة الأكاديمية، وشعوره باستنزاف طاقته، مما يؤثر على علاقته بالآخرين وتجاه نحو الدراسة.

وكذلك الأمر فان الفرد عندما يضع لنفسه أهداف مبالغ فيها ليقيم أدائه وسلوكه وفقا لها ويتوقف شعوره بالرضا أو عدم الرضا عن نفسه على نجاحه أو فشله في بلوغها، فانه حينما يخفق في بلوغ تلك الأهداف ومستويات الأداء التي تسعى للكمال ولا تتناسب مع قدراته ومهاراته يشعر بعدم الرضا عن ذاته، وقد يسعى إلى بذل مزيد من الجهد ليستنزف طاقته الجسمية والمعرفية والانفعالية لكي يصل إلى تلك الأهداف ومع ذلك لا يصل إليها لأنها غير واقعية، ومع تكرر خبرات الفشل قد يشعر بانه غير كفء أو أن مجال دراسته لا يناسبه، وبالتالي تتولد لديه اتجاهات سلبية نحو الدراسة، وتقل قدرته على المثابرة الأكاديمية، ويتفق ذلك مع نتيجة دراسة عادل محمد الصادق وعادل سيد عبادي (2018).

الحادي عشر: التوصيات والبحوث المقترحة:

1- عقد مراكز الإرشاد النفسي بالجامعات ندوات لتوعية الطلاب والقائمين على العملية التعليمية بالتشوهات المعرفية وما يترتب عليها من آثار سلبية، والاحتراق الأكاديمي وأسبابه وما يترتب عليه من آثار سلبية على التوافق الأكاديمي والاجتماعي والمهني، والعلاقة بين الاحتراق والتشوهات المعرفية.

2- إعداد برامج إرشادية وعلاجية للحد من التشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة.

3- إعداد برامج إرشادية وعلاجية لخفض الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

قائمة المراجع:

أحمد هارون محمد أحمد الشريف. (2017). **مقياس التشوهات المعرفية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد هارون محمد أحمد الشريف. (2017). تصميم بطارية سيكومترية لتشخيص وقياس التشوهات المعرفية وأخطاء التفكير كمنبئ بالاضطرابات النفسية **رسالة دكتوراه غير منشورة**. كلية البنات للعلوم والآداب والتربية، جامعة عين شمس.

إسلام أسامة محمود نصار. (2015). التشوهات المعرفية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى المراهقين في قطاع غزة **رسالة ماجستير غير منشورة**. الجامعة الإسلامية، غزة.

أمل فلاح الهملان. (2017). **الإحتراق النفسي**. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر.

جابر حمد الحربي. (2020). التعاطف مع الذات وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية**، **3**،76–98. DOI :10.21608/JYSE.2020. 65349

جيفري سي وود. (2020). **العلاج المعرفي السلوكي لاضطرابات الشخصية: دليل عملي**. (ترجمة: عبد الجواد خليفة أبو زيد). القاهرة: الأنجلو المصرية. (تاريخ نشر العمل الأصلي 2010)

داليا خيري عبد الوهاب، نبيل عبد الهادي احمد السيد. (2017). قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي كمنبئين بالتشوهات المعرفية لدى طلاب جامعة الأزهر. **مجلة كلية التربية، 176** ج2، 693–781.

عادل محمد الصادق، وعادل سيد عبادي. (2018). المعتقدات ما وراء المعرفية كمتغيرات وسيطة بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. المجلة العلوم التربوية،**34**، 119–159. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/919440

علي بن عبد الرحمن الشهري. (2020). الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالهناء الذاتي الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية،4** (17)،.204–180

عيسى تواتي إبراهيم، عبد الفتاح أبي مولود. (2017). علاقة المخططات المبكرة غير المتكيفة بالتشوهات المعرفية لدى تلاميذ التعليم الثانوي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،30، 307–313.

فرج عبد القادر طه، السيد مصطفي راغب. (2010). **مقياس الاحتراق النفسي المهني**. القاهرة: الأنجلو المصرية.

لمياء عبد الرازق صلاح الدين. (2015). مقياس التشوهات المعرفية للشباب الجامعي. **مجلة الإرشاد النفسي**، 41، 651–682. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/645187

محمد أحمد درويش. (2014). الاحتراق النفسى. القاهرة: عالم الكتب.

مختار بوفرة. (2018). الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي. عمان: دار أسامة.

نصر يوسف مصطفى مقابلة. (2020). أثر مركز الضبط وبعض المتغيرات الديمغرافية على الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين. **مجلة جامعة المنصورة –كلية التربية،29**، 80–105. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/68688

نرمين عوني محمد. (2018). فاعلية برنامج قائم على أبعاد الذكاء الانفعالي في خفض الاحتراق الأكاديمي والتلكؤ الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **مجلة الطفولة والتربية، 10**(36)، 141–212. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/1036782

ياسمين حسن يوف أبو هلال. (2018). التشوهات المعرفية وتقدير الذات وعلاقتهما بالتسامح والسعادة لدى الراشدين والمسنين في محافظة نابلس **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة النجاح الوطنية.

يوسف محمد شلبي، وسام حمد القصبي. (2018). أنماط الكمالية الأكاديمية المميزة لطلاب الجامعة وعلاقتها بكل من: الاحتراق والصمود والتحصيل الأكاديمي. **مجلة كلية التربية**، 70(2)، 110–184. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/967983

Artal, F.J. & Cabrera, C.V. (2013). Burnout Syndrome in an International Setting, In S. B. Kohler(ed.), *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working (15-35)*. New York: Springer Science Business Media

Aypay, A. (2012). Secondary School Burnout Scale (SSBS). *Educational Sciences: Theory&Practice,12(2)*, 782-787.

Beck, J. (2020) *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond*, 3rd edition. New York: Guilford press.

Bikar, S., Marziyeh, A. & Pourghaz, A. (2018). Affective Structures among Students and its Relationship with Academic Burnout with Emphasis on Gender. *International Journal of Instruction, 11*(1), 183-194. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/322232990_Affective_Structures_among_Students_and_its_Relationship_with_Academic_Burnout_with_Emphasis_on_Gender

Burns. D. (1980). The Feeling Good: Using the New Mood Therapy in Everyday Life. NEW YORK: New American Library.

Caballero, C. & Breso, E. (2015). Burnout in university students. *PSICOLOGÍA DESDE EL CARIBE*, 32(3),1-21. http://dx.doi.org/10.14482/psdc.32.3.6217

City Center Psychotherapy. (n. d.). Cognitive Distortions, Retrieved from https://static1.squarespace.com/static/5e013b26bada7c55a6caa2d7/t/5fbd17ba32780c533aab06ad/1606227898484/Cognitive+Distortions_2pager.pdf

Ding, Y., Zhang, G. & Hu, Y. (2019). Correlation between Professional Commitment and Academic Burnout of College Students. *Advances in Psychology, 9*(4), 688-694. DOI: 10.12677/ap.2019.94085

Ekstedt, M., et al. (2006). Disturbed sleep and fatigue in occupational burnout. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 32 (2), 121–131.

Jacobs S, & Dodd D (2003) Student Burnout as a Function of Personality, Social support, and Workload. *Journal of College Student Development*, 44(3):291-303

Johnson, A. R., Jayappa, R., James, M., Kulnu, A., Kovayil, R. & Joseph, B. (2020). Do Low Self-Esteem and High Stress Lead to Burnout Among Health-Care Workers? Evidence from a Tertiary Hospital in Bangalore, India. *Safety and Health at Work*, 11, 347-352. https://doi.org/10.1016/j.shaw.2020.05.009

Karimia, Y., Bashirpurb, M., Khabbazc, M. & Hedayatic, A. (2014). Comparison between Perfectionism and Social Support Dimensions and Academic Burnout in Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 159, 57 – 63. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.12.328

Kim, B., Lee, M., Kim, K., Choi, H. & Lee, S. (2015). Longitudinal Analysis of Academic Burnout in Korean Middle School Students. *Stress Health, 31*, 281–289. DOI: 10.1002/smi.2553

Koropets, O., Fedorova, A. & Kacane, I. (2019). EMOTIONAL AND ACADEMIC BURNOUT OF STUDENTS COMBINING EDUCATION AND WORK. *International Conference on Education and New Learning Technologies July 1st-3rd, 2019At: Palma, Mallorca, Spain*. DOI: 10.21125/edulearn.2019.2038

Leahy, R., Holland, S. & McGinn, L. (2012). *Treatment Plans and Interventions for Depression and Anxiety Disorders* 2 ed. New York: THE GUILFORD PRESS.

Lee, M., Lee, K. Lee, S. & Cho, S. (2020). From emotional exhaustion to cynicism in academic burnout among Korean high school students: Focusing on the mediation effects of hatred of academic work. *Stress Health, 36*, 376–383. DOI: 10.1002/smi.2936

Lian, P., et al. (2014). Moving away from exhaustion: how core self-evaluations influence academic burnout. PLOS ONE, 9(1), 1-5. Maslach C, Jackson S (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior, 2* (2), 99–113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205

Ling, L., Qin, S. & Shen, L. (2014). An Investigation about learning burnout in medical college students and its influencing factors. *international journal of nursing sciences*, 117-120. http://dx.doi.org/10.1016/j.ijnss.2014.02.005

Lee J, Puig A, Kim Y, Shin H, Lee J, & Lee, S. (2010) Academic burnout profiles in Korean adolescents. *Stress & Health* 26 (5), 404-416. https://doi.org/10.1002/smi.1312

López, H., Almanza, S., BAHAMÓN, M., Maldonado, J.& et. al. (2018). Academic burnout and its connection with psychological wellbeing in college students. *Espacios 39*(15). Retrieved from

https://www.researchgate.net/publication/324603510_Academic_burnout_and_its_connection_with_psychological_well-being_in_college_students_Contenido

Lumos Psychiatric Services. (n. d.). *Educational Booklet: Cognitive Distortions*. Retrieved from http://psychcentral.com/lib/15-common-cognitive-distortions/

Marcotte. D., L´evesque. N.& Fortin. L. (2006). Variations of Cognitive Distortions and School Performance in Depressed and Non-Depressed High School Adolescents: A Two-Year Longitudinal Study. *Springer Science+Business Media, 30,* 211–225. DOI 10.1007/s10608-006-9020-2

Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), Series in applied psychology: Social issues and questions. *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (p. 1–16). Taylor & Francis

Maslach, C. Leiter, M. P.& and Schaufeli, W. (2009). *MEASURING BURNOUT*. In Cartwright, S. & Cooper, C.L. (Eds.), The Oxford Handbook of Organizational Well Being. Oxford University Press Editors: C. L. Cooper & S. Cartwright. DOI: 10.1093/oxford/9780199211913.003.0005

Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S., et al. (2006b). Burnout and risk of cardiovascular disease: Evidence, possible causal paths, and promising research directions. *Psychological Bulletin, 132* (3), 327–353.

Noh, H., Shin, N.& Lee, S. (2013). Developmental process of academic burnout among Korean middle school students. *Learning and Individual Differences,28*, 82-89. http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.09.014

Norez, D. (2017). Academic Burnout In College Students: The Impact of Personality Characteristics and Academic Term on Burnout *Master's Theses*. Retrieved from https://scholars.fhsu.edu/theses/502

Nuallaong, W. (2013). The Comparison with Psychiatric Disorders and Aspects of Approaches, In S. B. Kohler(ed.), *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working (47-72)*. New York: Springer Science Business Media.

Pérez-Fuentes, M., Jurado, M., Márquez, M., Ruiz, N. & Linares, J. (2020). Validation of the Maslach Burnout Inventory-Student Survey in Spanish adolescents. *Psicothema, 32* (3), 444-451. doi: 10.7334/psicothema2019.373

Peterson, U., et al. (2008). Burnout and physical and mental health among Swedish healthcare workers. *Journal of Advanced Nursing, 62* (1), 84–95.

Reisa, D., Xanthopouloub, D.& Tsaousisc, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout Research,2*, 8-18. http://dx.doi.org/10.1016/j.burn.2014.11.001

Roberts, G.A. (1997). Prevention of burn-out. *Advances in Psychiatric Treatment, 3*, 282-289.

Shankland, R., Kotsou, I., Vallet, F., Bouteyre, E. & et. al. (2019). Burnout in university students: the mediating role of sense of coherence on the relationship between daily hassles and burnout. *Higher Education*, 78, 91–113. https://doi.org/10.1007/s10734-018-0332-4

Singh, L.B., Kumar, A. and Srivastava, S. (2020), "Academic burnout and student engagement: a moderated mediation model of internal locus of control and loneliness", *Journal of International Education in Business*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. https://doi.org/10.1108/JIEB-03-2020-0020

Spahić, T. E.& Vardo, E. (2017). Dispositional predictors of academic burnout among students. *Brčko, BiH, 1*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/314660501_Dispositional_predictors_of_academic_burnout_among_students

Vinter, K. (2019). Associations between Academic Burnout and Social-Cognitive Factors: does general cognitive ability matter? *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*,11(5), 57-71. https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.11.5

Walker, P.H. & Martinez, R. (Eds.) (2001) *Excellence in Mental Health: A School Health Curriculum - A Training Manual for Practicing School Nurses and Educators*. Funded by HRSA, Division of Nursing, printed by the University of Colorado School of Nursing.

Wu, W. (2010). Study on College Students' Learning Burnout. *Asian Social Science, 6*(3).

Yang, H. & Farn C (2005) An Investigation the Factors affecting MIS Student Burnout in Technical-vocational college. *Computers in Human Behavior, 21*(6):917-932. DOI:10.1016/j.chb.2004.03.001

ملحق (1)

قائمة بأسماء محكمين مقياس الاحتراق الأكاديمي

م	اسم المحكم	الوظيفة
.1	د/ احمد سيد عبدالفتاح	أستاذ الصحة النفسية المساعد، كلية التربية– جامعة الفيوم.
.2	أ.د/أسماء حمزة	أستاذ علم النفس التربوي المساعد، كلية التربية–جامعة الفيوم.
.3	د/ رانيا شعبان الصايم	مدرس الصحة النفسية، كلية التربية– جامعة الفيوم.
.4	د/ زيزي السيد إبراهيم	أستاذ علم النفس الإكلينيكي المساعد، كلية الآداب–جامعة الفيوم.
.5	أ.د/ سيد أحمد الوكيل	أستاذ علم النفس الإكلينيكي المساعد، كلية الآداب– جامعة الفيوم.
.6	أ.د/ سيد جارحي السيد	أستاذ الصحة النفسية المساعد، كلية التربية– جامعة الفيوم.
.7	د/ عائشة على راف الله	مدرس علم النفس التربوي المساعد، كلية التربية– جامعة الفيوم.
.8	أ.د/ محمد شعبان أحمد	أستاذ الصحة النفسية المساعد، كلية التربية – جامعة الفيوم.
.9	أ.د/ نورة محمد طه	أستاذ مساعد الإرشاد النفسي، كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة الفيوم.
.10	أ.د/هناء شويخ	أستاذ علم النفس الإكلينيكي، كلية الآداب– جامعة الفيوم.